

A AUDIÇÃO E O SEU IMPACTO NA ORALIDADE NA LECCIONAÇÃO DE INGLÊS E ALEMÃO

Clara Mendes

**Relatório da P.E.S.
Mestrado em Ensino de Inglês
e de Língua Estrangeira (Alemão)
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

SETEMBRO DE 2011

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e da Professora Doutora Clárisse Costa Afonso, Professoras Auxiliares do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Dedicatória pessoal

ao meu Herói

à minha Princesa

à minha Boneca

AGRADECIMENTOS

Este Relatório não ficaria completo se não prestasse a minha sincera homenagem a todos aqueles que me ajudaram a ultrapassar as vicissitudes com que me defrontei ao longo dos dois últimos anos, nalguns casos em circunstâncias particularmente difíceis.

Gostaria, assim, de agradecer às minhas orientadoras de estágio na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, Dr.^a Constança Alves e Dr.^a Esmeraldina Gralha, que muito me ajudaram através das suas orientações e conselhos, e cujo profissionalismo e sensibilidade permitiram tornar o meu estágio tão enriquecedor, quer em termos científicos quer humanos, contribuindo decisivamente para a minha formação como futura professora.

Gostaria igualmente de agradecer às minhas orientadoras da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa, Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e Professora Doutora Clarisse Costa Afonso pelo dedicado e permanente acompanhamento ao longo do estágio, e muito particularmente durante a elaboração deste relatório.

Não posso também esquecer a inestimável amizade do Professor Rolf-Jürgen Köwitsch, cuja disponibilidade e oportunos aconselhamentos me ajudaram a ultrapassar algumas dificuldades.

Quero finalmente agradecer a toda a minha família, pela paciência e apoio demonstrados ao longo deste ano lectivo, contribuindo com a sua quota-parte para que fossem atingidos os objectivos propostos.

[RESUMO]

[ABSTRACT]

**A AUDIÇÃO E O SEU IMPACTO NA ORALIDADE NA LECCIONAÇÃO DE
INGLÊS E ALEMÃO**

**LISTENING AND ITS IMPACT IN SPEAKING IN ENGLISH AND GERMAN
TEACHING**

CLARA MENDES

PALAVRAS-CHAVE: audição, oralidade

Este relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.) na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, no Pragal, em Almada, no decorrer do ano lectivo de 2010/ 2011. As razões da escolha deste tema, a sua aplicação durante as aulas que leccionei e os resultados alcançados (quer do meu ponto de vista, quer do ponto de vista dos alunos) serão aqui descritos.

O relato do que planeei fazer, o que efectivamente fiz e vivenciei e a sua respectiva reflexão crítica será também apresentado no decorrer da leccionação a duas turmas de inglês, uma de nono ano, com Inglês como Língua Estrangeira I, nível 4 outra de décimo primeiro ano, com Inglês como Língua Estrangeira I, nível 6 e a uma turma de décimo ano, com o nível de iniciação a Alemão como Língua Estrangeira II.

KEY WORDS: listening, speaking, hören, sprechen

This report refers to my internship as part of the MA in Teaching as a teacher of English and German at Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, in Pragal, Almada, during the school year 2010/ 2011. The reasons for choosing this theme, its application to the classes I taught, and the results achieved (whether from my perspective, whether from the students' perspective) will be here described. The account of what I planned to do, what I actually did and experienced and the corresponding critical reflection will here also be presented. Regarding English classes, I taught a ninth grade with English as a second language (year 4) and a eleventh grade of English as a second language (year 6). Regarding German classes I taught German to a tenth grade at beginners level, in their first year of German as a foreign language.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I Reflexão sobre a escolha do tema: A audição e o seu impacto na oralidade na leccionação de Inglês e Alemão.....	3
Capítulo II Caracterização da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto.....	10
II. 1. O meio: o contexto escolar.....	10
II. 2. População: apresentação das turmas	11
Capítulo III Estágio de Inglês.....	13
III. 1. A turma de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico – Caracterização.....	13
III. 2. A turma de Inglês do Ensino Secundário – Caracterização.....	14
III. 3. A Orientadora.....	16
III. 4. Observação de aulas e o tema de reflexão.....	16
III. 5. As aulas leccionadas.....	20
III. 5. 1. A turma de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
III. 5. 2. A turma de Inglês do Ensino Secundário.....	26
III. 5. 2. 1. Primeira fase: as aulas leccionadas em conjunto com a orientadora de inglês da ESFMP e com o colega de estágio Nuno de Oliveira.....	26
III. 5. 2. 2. Segunda fase: As aulas leccionadas apenas por mim.....	27
III 6. Reuniões de reflexão pós-aulas assistidas.....	29
III. 7. A reunião semanal com a orientadora de inglês da ESFMP.....	30
III 8. Os seminários de Didáctica do Inglês na Faculdade.....	30
Capítulo IV Estágio de Alemão.....	31
IV. 1. A turma de Alemão do Ensino Secundário – Caracterização.....	31
IV. 2. A Orientadora.....	33

IV. 3. Observação de aulas e o tema de reflexão.....	34
IV. 4. As aulas leccionadas.....	36
IV. 4. 1. Primeira fase: as aulas leccionadas em conjunto com o colega de estágio Nuno de Oliveira.....	36
IV. 4. 2. Segunda fase: As aulas leccionadas apenas por mim.....	37
IV. 5. Reuniões de reflexão pós-aulas assistidas.....	41
IV. 6. A reunião semanal com a orientadora de alemão da ESFMP.....	42
IV. 7. Aulas observadas pela orientadora científica da Faculdade.....	42
IV. 8. Os seminários de Didáctica do Alemão na Faculdade.....	43
CapítuloV. Projecto Comenius “BORDERS”	44
Conclusão.....	46
Bibliografia.....	49
Anexos.....	56

Introdução

O presente estudo inscreve-se no âmbito de um relatório conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira (Alemão) que incidirá sobre a Prática de Ensino Supervisionada, no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, no Pragal, em Almada, no período de Outubro de 2010 a Maio de 2011.

O propósito central consiste na abordagem educativa da audição na aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente das disciplinas de Inglês e Alemão, e o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem da oralidade dos alunos nas línguas-culturas estrangeiras, tendo como referência o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), levando sempre em consideração que o ensino de línguas não é apenas uma competência profissional, mas também uma actividade social de grande importância no mundo contemporâneo (Byram *et al* n.pag.).

Analisarei então, em concreto, os casos das turmas de Inglês em observação, e que são o contexto do meu estágio pedagógico na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, para explicitar com exemplos práticos a utilização da audição (listening) como um meio de melhorar o desempenho ao nível da oralidade por parte dos alunos (Harmer 228).

Analisarei também, em concreto, a turma de Alemão, que constitui igualmente o contexto de intervenção do meu estágio pedagógico na ESFMP, para explicitar com exemplos práticos a utilização de *Hörverstehen* como um meio de treinar a pronúncia (Ausspracheschulung), melhorando assim o seu desempenho (Storch 105). No entanto, segundo o ponto de vista apresentado por Storch em *Deutsch als Fremdsprache*, nas aulas de iniciação a uma língua todos os exercícios orais acabam por ser, também, exercícios de treino da pronúncia.¹

Para uma mais clara apresentação dos conteúdos abordados, optei por estruturar o presente texto em cinco capítulos. No primeiro capítulo o objectivo é fazer uma reflexão sobre a escolha do tema deste relatório. No segundo, é caracterizada a escola em que decorreu o estágio, nas vertentes do meio e da população escolares. No terceiro capítulo é globalmente analisado o estágio de inglês, nomeadamente abordando os

¹ “Im Anfangsunterricht sind alle *mündlichen* Übungen *Ausspracheübungen*” (Storch 105).

tópicos da caracterização das turmas, da orientadora de estágio, da observação das aulas no contexto do tema de reflexão e das aulas leccionadas. No quarto, é feita análise idêntica relativamente ao estágio de alemão. No quinto capítulo são abordadas as actividades desenvolvidas na ESFMP no âmbito do Projecto Comenius “BORDERS”. A parte final consiste na conclusão, fazendo o balanço do trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo 2010/ 2011 e de que modo esta experiência irá influenciar o meu futuro profissional e pessoal. Incluí também alguns anexos com exemplos ilustrativos do trabalho que realizei e que considereei pertinentes para o tema deste relatório.

I. Reflexão sobre a escolha do tema: a audição e o seu impacto na oralidade na leccionação de inglês e alemão

O homem é um ser comunicativo, aprendendo a comunicar desde que nasce, utilizando as formas de interacção verbal e não verbal a que está exposto no seio familiar e nas vivências das pessoas que o rodeiam.

Comunicar significa partilhar ideias, sentimentos, necessidades e convicções; ao comunicar por meio de uma língua vão-se aprendendo as regras dessa língua. Segundo Joaquim Guerra, “o oral é o mais importante instrumento de comunicação humana e o seu domínio está implícito em todos os restantes usos da língua; é através dele que o homem se integra mais facilmente na sociedade, é a forma mais antiga de transmissão de saberes e de cultura” (qtd. in Martins 12).

Numa perspectiva didáctica, podemos separar os métodos e abordagens de ensino de uma língua estrangeira em duas vertentes principais.

Por um lado, podemos considerar uma abordagem estruturalista da língua, que se baseia no princípio de que aprender uma língua significa dominar as suas regras gramaticais e saber ler e redigir textos nesse idioma, tornando assim a língua sinónimo de gramática, e entendendo-se, deste modo, a gramática como a base fundamental para a aprendizagem de uma língua. Este método, denominado de Grammar-Translation, tem como características principais, segundo Prator e Celce-Murcia (3), entre outros, aulas ministradas na língua materna, com pouco uso activo da língua-alvo, sendo dada pouca atenção à conjuntura dos textos, que são tratados como exercícios de análise gramatical, sendo o foco apenas a tradução de frases soltas da língua-alvo para a língua materna, sendo dada pouca ou nenhuma relevância à pronúncia (qtd. in McKendry n. pag.).

Por outro lado, abordagens mais contemporâneas, como é o caso da Abordagem Comunicativa, concebem a língua-alvo como instrumento de comunicação dentro e fora do espaço da sala de aula, em que, segundo Harmer, o fio condutor desta abordagem consiste em conduzir os alunos a usar apropriadamente a língua-alvo em determinados contextos e com objectivos variados, valorizando actividades em que aqueles sintam a vontade de comunicar tendo um objectivo a atingir, como, por exemplo, dar a sua opinião sobre um assunto (Harmer 84-5). Neste caso, a prioridade do processo de ensino e aprendizagem passa, então, a ser a interacção entre os alunos que, através da

comunicação mais ou menos espontânea na língua-alvo, adquirem *subconscientemente* as competências necessárias. (Krashen qtd. in Harmer 71).

Nos anos anteriores ao meu ingresso na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas como estudante do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, trabalhando como professora de Inglês de diferentes anos de escolaridade, sempre foi minha preocupação integrar elementos sócio-culturais do país da língua a ser leccionada, proporcionando, assim, um ambiente de aprendizagem mais realista, pois o objectivo primordial do ensino de uma língua estrangeira não é a mera correcção linguística, mas sim a “competência comunicativa” (Afonso 137).

Segundo Afonso, “no ensino da língua estrangeira define-se competência comunicativa como sendo a capacidade de comunicação entre pessoas de diferentes culturas que só se entendem devidamente se estiverem também na posse de elementos sócio-culturais” (46). Tendo em conta esta premissa, na aprendizagem de uma língua estrangeira é essencial a exposição do estudante a essa língua (geralmente desconhecida, no caso do Alemão) através da exploração de materiais autênticos, tais como a visualização de programas de televisão, filmes, DVD; e da audição de programas de rádio, CD, textos e diálogos, de modo a fomentar a sua oralidade (ao nível da recepção e produção) tomando contacto com realidades culturais diferentes da sua, desenvolvendo a sua competência sociocultural.

Tomando como ponto de partida os processos de comunicação linguística, tal como estão organizados no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), o estudante, para desempenhar o papel de ouvinte, ou de falante, deve ser capaz de levar a cabo, com êxito, a seguinte sequência de acções:

Para falar, o aprendente deve ser capaz de:

- *planear e organizar* uma mensagem (capacidades cognitivas);
- *formular* um enunciado linguístico (capacidades linguísticas);
- *articular* o enunciado (capacidades fonéticas).

Para ouvir, o aprendente deve ser capaz de:

- *perceber* o enunciado (capacidades fonéticas auditivas);
- *identificar* a mensagem linguística (capacidades linguísticas);
- *compreender* a mensagem (capacidades semânticas);
- *interpretar* a mensagem (capacidades cognitivas). (133)

Para a leitura em voz alta, considero ainda importante que o estudante deva também ser capaz de articular o enunciado (capacidades fonéticas), tendo recorrido à leitura para treinar a prosódia (veja-se, a título ilustrativo os anexos 24 e 26 com exercícios aplicados na turma de décimo primeiro ano, de Inglês, nível 6, como segunda língua, com a leitura de um texto literário e de um poema) e para treinar a pronúncia e entoação (veja-se, a título ilustrativo, os anexos 7 e 11 com exercícios aplicados na turma de inglês de nono ano, Inglês, nível 4, como segunda língua, e os anexos 33 e 38 com exercícios aplicados na turma de décimo ano, com o nível de iniciação a Alemão como Língua Estrangeira II).

Embora o tema do meu relatório tenha, como ponto de partida, a audição, segundo o QECR “o texto está no centro de qualquer acto de comunicação linguística”, independentemente de ser oral ou escrito (Conselho da Europa 142). A distinção relativamente à oralidade ou à escrita é efectuada através das actividades desenvolvidas com os mesmos: produção (que engloba falar e escrever), recepção (que engloba ouvir e ler), interacção e mediação (que engloba tradução e interpretação); pelo que poderei concluir que será válido para a exploração do tema deste relatório o recurso a Texto-estímulo (input) oral ou escrito de modo a obter um Produto (output) oral ou escrito (Conselho da Europa 142-5).

Através do recurso aos DVD, CD, excertos de filmes ou outro material áudio (visual) disponível on-line, pretendo igualmente proporcionar o contacto com a cultura estrangeira em que o estudante toma conhecimento de outras culturas, contribuindo, assim, para o alargamento do seu conhecimento do mundo (os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes dos países cujas línguas estão a aprender); do seu conhecimento sócio-cultural (a vida quotidiana, as relações inter-pessoais, as tradições, as artes, as convenções sociais) e da sua consciência intercultural (ultrapassar estereótipos, alargar a capacidade de estabelecimento de relações entre falantes da cultura de origem e das culturas estrangeiras) (Conselho da Europa 185-214).

No contexto actual, as novas tecnologias têm, indubitavelmente, o seu lado positivo, pois através do recurso a estas é possível expor os alunos a situações reais, trazendo outras culturas para dentro da sala de aula utilizando material autêntico, havendo assim uma exposição natural à língua, factor precioso e facilitador de aprendizagem de uma língua não materna.

É muito importante que os alunos não ouçam apenas os professores e os seus colegas, mas também, e como complemento fundamental da aprendizagem, ouçam e vejam nativos da língua a interagir em situações reais que os transportam para outros países, culturas e situações do quotidiano, que podem ser bem diferentes das por eles normalmente vivenciadas.

Relacionar cultura e ensino de línguas é reconhecer a importância que essa integração exerce no enriquecimento do estudante, suscitando-lhe uma abertura para o mundo do outro, ao mesmo tempo que visa à afirmação da sua própria identidade cultural.

De acordo com Nunan,

“a Abordagem Comunicativa defende que o objectivo do ensino da língua é, efectivamente, ensinar a comunicar, motivo pelo qual nesta abordagem se distinguem cinco características básicas: os alunos aprendem a comunicar através da interacção na língua-alvo, os textos autênticos são introduzidos na situação de aprendizagem, a criação de oportunidades para que os alunos se concentrem não só na língua mas também no próprio processo de aprendizagem, a valorização das experiências pessoais como contributos importantes para a aprendizagem na sala de aula e a associação da aprendizagem na sala de aula com o uso da língua fora da sala de aula”. (qtd. in Costa 25)

Partindo desta premissa, a cultura é encarada como sendo “património”, ou seja, como um bem de todos, independentemente do estrato social, da nacionalidade, da língua, suscitando no aluno, através do ensino de línguas, “uma abertura para o mundo do outro, ao mesmo tempo em que visa à afirmação da sua própria identidade cultural” (Lameiras 29-30). Passa a ser uma “força vital” que move indivíduos e sociedades, e sendo essa “força vital”, não podemos separar cultura de ensino de línguas (Lameiras 29-30). Esta visão sobre cultura é também referida por Afonso, ao integrar na competência comunicativa a competência sócio-cultural, “ou seja, o «saber» Landeskunde, indissociável portanto do ensino da língua estrangeira” (Afonso 16).

Nesta perspectiva, é pertinente referir a vantagem acrescida decorrente do facto de a Escola Secundária Fernão Mendes Pinto estar inserida no Projecto Comenius “Borders” 2009-2011, no qual a minha orientadora de alemão, Dr.^a Esmeraldina Gralha, desempenha um papel activo e que acompanhei aquando do encontro do projecto que decorreu em Almada, entre 17 e 23 de Outubro de 2010.

No âmbito da competência comunicativa em língua, tentarei abordar mais aprofundadamente com este trabalho a competência fonológica, dentro da competência linguística. E, mais especificamente dentro daquela: as unidades fonológicas (fonemas) da língua e a sua realização em contextos específicos (alofones); a composição fonética das palavras (estrutura silábica, sequência de fonemas, acento de palavra, tons); e a fonética da frase (prosódia): acento de frase, ritmo e entoação.

Neste ponto da minha reflexão, importa fazer a distinção entre Fonética e Fonologia. Segundo o Dicionário Terminológico de consulta em linha da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, Fonologia é a ciência que estuda as características físicas, articulatórias, acústicas e perceptivas da produção, propagação e percepção dos sons da fala, fornecendo métodos para a sua descrição e classificação.² Fonética é, segundo o mesmo dicionário, a disciplina da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas. Da variedade de sons que o aparelho vocal humano pode produzir só um número relativamente pequeno é usado distintivamente em cada língua. Os sons estão organizados num sistema de contrastes, analisados em função de diferentes constituintes fonológicos, como, por exemplo, o fonema ou a sílaba.³

Durante a pesquisa efectuada no âmbito deste relatório, deparei-me frequentemente com representações gráficas dos sons da fala, geralmente segundo as regras do Alfabeto Fonético Internacional.⁴ Achei interessante constatar que, na actual conjuntura do Ensino Básico e Secundário em Portugal, não é contemplada qualquer abordagem ao AFI, embora no *Programa de Português do Ensino Básico* de 2008 (Dias *et al*), no capítulo Organização Programática: 3.º Ciclo, nos descritores de desempenho da Compreensão/ Expressão Oral - Escutar para aprender e construir conhecimento, seja referido, entre outros, “distinguir diferentes intencionalidades comunicativas, relacionando-as com os contextos de comunicação e os recursos linguísticos mobilizados”, tendo como sugestão de didactização a “exploração das diferentes

² Disponível no URL <<http://dt.dgidec.min-edu.pt>> (acedido a Agosto de 2011).

³ Disponível no URL <<http://dt.dgidec.min-edu.pt>> (acedido a Agosto de 2011).

⁴ O Alfabeto Fonético Internacional é um sistema de transcrição fonética de uso universal. Foi proposto em 1888 pela Association Phonétique Internationale. Possibilita a anotação fonética e fonológica de signos orais produzidos em qualquer idioma. O IPA [na sigla em inglês] é construído com base no alfabeto latino, acrescentado pelos signos diacríticos que definem as propriedades articulatórias dos fonemas. Contém também signos específicos para anotar largura, acento e tom, a nível da palavra e da oração. O seu uso é limitado aos objectivos metalinguísticos, como, por exemplo, nos dicionários. Disponível no URL <[http://www.infopedia.pt/\\$alfabeto-fonetico-internacional](http://www.infopedia.pt/$alfabeto-fonetico-internacional)> (acedido a Novembro de 2010).

tipologias do oral e de aspectos verbais e paraverbais da comunicação (papel do tom, da entoação e outros signos na intenção do falante)” (Dias *et al.* 124).⁵

No *Programa de Português - 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanístico e Cursos Tecnológicos*, nos conteúdos declarativos do 10.º ano, a nível de Funcionamento da Língua, a Fonologia é tratada a “Nível Prosódico: Propriedades prosódicas e Constituintes prosódicos” e a “Frase fonológica” é explorada a nível da “Entoação e Pausa”. No 11.º ano de escolaridade, os conteúdos restritos à área da fonologia são os processos fonológicos, como a “inserção, a supressão e a alteração de segmentos” (Seixas *et al.* 12-14).⁶

Por não ser objecto deste mestrado, intitulado Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira (Alemão) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, não abordarei o tratamento dos Programas de Português dos restantes níveis de ensino à fonética ou à fonologia. Importa, no entanto, referir que, embora o uso do AFI tenha, com a evolução dos métodos de didactização, caído em desuso, este continua a existir e a ser utilizado, especialmente nos dicionários, sendo uma ajuda preciosa para uma oralidade correcta, quer na língua materna, quer na aprendizagem de uma língua não materna.

Mas também, se na elaboração dos Programas de Português do Ensino Básico é levada em conta a evolução que se reflecte “no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e da comunicação, estreitamente associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede” (Dias *et al.* 4), então talvez devesse igualmente ser tida em conta a disseminação de um novo código de escrita e abreviaturas, resultante do uso recorrente a essas mesmas tecnologias da informação e que se reflectem negativamente na expressão oral e escrita da língua materna e não materna em contextos formais e/ou académicos.

Como é referido por Rodrigues, nesta era da informática e dos recursos,

a introdução de conceitos de fonética e de fonologia no ensino básico e no ensino secundário tem sido defendida por alguns autores (Reis & Adragão 1992, Veloso & Rodrigues 2002) como fundamental para o ensino-

⁵ Disponível no URL <<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico>> (acedido a Agosto de 2011).

⁶ Disponível no URL <<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario>> (acedido a Agosto de 2011).

aprendizagem da língua materna, em domínios tão concretos como o da ortografia, da evolução fonética da língua, das relações lexicais, dos recursos estilísticos, da versificação. (1)

A posição de Harmer relativamente a este assunto é diferente, ao afirmar que “it is perfectly possible to work with the sounds of the language”, no seu caso concreto, referindo-se aos sons da língua inglesa, “without ever using any phonemic chart” (185).

No caso das aulas de inglês, segui a estratégia *Opportunistic teaching*⁷, por se encontrarem num nível mais avançado. No caso das aulas de alemão, apliquei o estudo dos sons da língua em *integrated phases*⁸ (Harmer 187).

No caso do inglês, há geralmente uma maior exposição à língua inglesa, que facilita a sua apreensão, uma vez que esta se encontra disseminada no nosso quotidiano, quer através de filmes, da música ou da internet.

Já tal não se verifica com a língua alemã, pelo que o trabalho se afigura ainda mais estimulante – o de tentar que haja uma maior procura proactiva por parte dos alunos com o objectivo de conhecerem mais sobre a língua, por exemplo, através da música.

⁷ “Opportunistic teaching: . . . there are good reasons why we may want to stop what we are doing and spend a minute or two on some pronunciation issue that has arisen in the course of an activity. A lot will depend on what kind of activity the students are involved in since we will be reluctant to interrupt fluency work inappropriately, but tackling a problem at the moment when it occurs can be a successful way of dealing with pronunciation”. (Harmer 187)

⁸ “Integrated phases: many teachers get students to focus on pronunciation issues as an integral part of a lesson. . . . When we model words and phrases we draw our student’s attention to the way they are said; one of the things we want to concentrate on during an accurate reproduction stage is the students’ correct pronunciation”. (Harmer 187)

II Caracterização da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

II. 1. O meio: o contexto escolar

O meu estágio foi efectuado na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, no Pragal, em Almada.

A Escola Secundária Fernão Mendes Pinto representa uma continuação da Secção de Almada do Liceu D. João de Castro, criada em 1965, a qual viria a dar origem ao Liceu Nacional de Almada, autónomo partir do ano lectivo de 1972/73. Ao longo de muitos anos, por ser Liceu, constituiu a única escola do concelho a disponibilizar o curso complementar que dava acesso directo às Universidades.

Ainda com a designação de Liceu Nacional de Almada a escola mudou-se em Outubro de 1975, para a construção que actualmente ocupa.

No ano lectivo de 1978/79 este estabelecimento de ensino passou a designar-se por Escola Secundária de Almada, nome que passou ao actual, Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, em 1987/88.

Segundo dados disponibilizados no site oficial da escola (ESFMP, 2010), a população escolar 2010/ 2011 abrange um total de 1218 alunos, entre os cursos do ensino básico e secundário, dos quais 155 são alunos estrangeiros de 20 nacionalidades diferentes; 35 funcionários (assistentes técnicos e assistentes operacionais); e 133 professores (havendo um de ensino especial).⁹

As salas de aulas são amplas e com boa luminosidade.

A disposição das mesas pode ser considerada bastante clássica, pois estão arrumadas a pares, por três filas viradas para o quadro, ao lado do qual se encontra a mesa do professor, voltada para as mesas dos alunos, embora o professor possa mudar a disposição da sala consoante o trabalho a ser desenvolvido pela turma.

A sala dos directores de turma situa-se ao lado da sala de professores, tendo dez computadores a funcionar e ligados à internet, uma pequena biblioteca com variado material de apoio para os professores e os dossiers de Direcção de Turma. No canto esquerdo ao fundo da sala está uma pequena mesa de reuniões, geralmente utilizada

⁹ Disponível no URL da Escola <<http://www.esfmp.pt/escola/caracterizacao-da-populacao-escolar>> (acedido a Maio de 2011).

pelos directores de turma em reuniões pontuais com encarregados de educação, para esclarecimento de situações particulares relacionadas com algum aluno.

O silêncio impera nesta sala, sendo utilizada também para preparação e planificação de aulas e de testes.

Esta sala tem uma porta que dá acesso à sala de reuniões da escola, sendo geralmente nesta sala que os diversos estagiários e respectivas orientadoras se reuniam, com o intuito de delimitarem estratégias, fazer o ponto da situação ou combinarem datas para aulas assistidas.

A escola tem um amplo átrio interior no pavilhão principal, onde se fazem exposições temáticas ou de trabalho das turmas.

A biblioteca tem um espaço grande e bem apetrechado, com videoteca e computadores com acesso à internet.

Em frente situa-se a entrada para o anfiteatro, com excelentes condições e apetrechado com um quadro interactivo, sistema de som e computador ligado à internet. Tem também um piano.

O Regulamento Interno não é apenas um documento que foi elaborado por necessidades administrativas e burocráticas, tendo um valor real, sendo a sua aplicação rigorosa directamente supervisionada pelo Director, o Dr. João Gabriel, cuja presença nos diversos espaços da escola é permanente. Segundo testemunhos de diversos docentes, esta postura do Director é um factor de importância vital para um ambiente de respeito e sã convivência.

Na entrada principal da escola encontra-se exposta uma aguarela feita pela Prof.^a Conceição Arco, oferecida pela docente da escola antes de se reformar, o que me fez reflectir que ser professor é mais do que dar aulas, é uma viagem de enriquecimento de vida e para os que sentem ser essa a sua vocação, que diariamente continuam, apesar de todas as vicissitudes, a dar o seu melhor para o enriquecimento pessoal e académico dos seus alunos, ensinar é mais que um trabalho, ou mesmo uma carreira (Day e Gu 44).

II. 2. População: apresentação das turmas

Tendo ficado colocada como estagiária na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, no Pragal, foram-me designadas três turmas.

A turma de Alemão estava escolhida à partida, seria a turma 6 do 10.º ano, do Curso Científico-Humanístico – Línguas e Humanidades¹⁰, uma vez que fora a única atribuída à minha professora orientadora do núcleo de estágio de Alemão, a Dr.^a Esmeraldina Gralha.

Seria o primeiro ano de aprendizagem de alemão por parte desta turma, considerada, segundo o Ministério da Educação, como Língua Estrangeira II na componente de formação específica: “Se o aluno iniciar uma nova língua estrangeira, deverá esta integrar-se na componente de formação específica, sendo obrigatória, na componente de formação geral, a continuidade de uma das línguas estrangeiras estudadas no ensino básico. [Rectificado de acordo com a Declaração de Rectificação n.º 84/2007, de 21 de Setembro] ”.¹¹

A minha professora orientadora do núcleo de estágio de Inglês, Dr.^a Constança Maia Alves, tinha três turmas de Inglês atribuídas. O meu trabalho foi desenvolvido com duas turmas. Uma delas foi a turma 2 do 9.º ano do 3.º ciclo do ensino básico, nível cinco de Inglês. A segunda turma foi a turma 7 do 11.º ano do secundário, nível de continuação do Curso Científico-Humanístico – Artes Visuais com Inglês como LE I na componente de formação geral.¹²

De imediato fui confrontada com o facto de que, devido aos diferentes níveis de aprendizagem (da turma de Alemão e das duas turmas de Inglês) as capacidades linguísticas estavam mais desenvolvidas nas turmas de Inglês que na turma de Alemão, como é natural.

No entanto, as capacidades orais de recepção e produção apresentavam deficiências ao nível da fonética, quer nas duas turmas de Inglês, quer na turma de Alemão, despertando a minha atenção por apresentarem algumas lacunas, sendo alvo de observação em aula mais aprofundada, que serão referidas nos capítulos III. Estágio de Inglês, III. 4. Observação das aulas e tema de reflexão; e IV. Estágio de Alemão, IV. 3. Observação das aulas e tema de reflexão.

Como foi anteriormente referido, não existindo, por parte dos alunos as bases que permitissem a correcção daquelas deficiências através do acompanhamento/consulta

¹⁰ Disponível no URL <<http://www.min-edu.pt>> (acedido a Julho de 2011).

¹¹ Disponível no URL <<http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=287>> (acedido a Julho de 2011).

¹² Disponível no URL <http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf> (acedido a Julho de 2011).

da leitura com a respectiva transcrição fonética e não havendo disponibilidade de tempo para levar a cabo tal aprendizagem sem prejudicar o normal cumprimento do programa estabelecido, optei por, em consonância com os princípios da abordagem comunicativa, fazer uma abordagem através de meios áudio, em que a assimilação da sonoridade das palavras por via da sua audição e prática em diferentes situações se revelou como uma base de trabalho fundamental, expondo os estudantes à audição da língua estrangeira em apreço, em contextos o mais realistas possíveis e acedendo a material autêntico que se caracteriza por: “Written or spoken texts which a first language speaker might read or listen to. They may be taken from newspapers, radio etc. The language in the texts is not adapted or made easier for learners or the language learning process” (Cambridge ESOL 2009: 31).

III Estágio de Inglês

III. 1. A turma de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico – Caracterização

A turma 2 do 9.º ano era constituída por vinte e cinco alunos, dos quais doze são do sexo feminino e treze são do sexo masculino. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 14 e os 15 anos.

Todos os alunos apresentavam quatro anos prévios de Inglês como língua estrangeira, o que, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, no que diz respeito à Competência de comunicação Interagir – Ouvir/ Falar em situações de comunicação diversificadas, significa que o aluno terá um perfil de saída em que “participa numa conversa simples sobre interesses pessoais ou da actualidade” (49).¹³ Este perfil está de acordo com o nível B1 das actividades de produção oral (falar), do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa 90).

A turma não era conhecida da nossa professora orientadora, pelo que não havia qualquer opinião previamente formada.

As aulas de Inglês decorriam uma vez por semana, todas as quartas-feiras, das 08:15h às 09:55h.

¹³ Disponível no URL <<http://esna.ccbi.com.pt/file.php/1/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>> (acedido a Julho de 2011).

Desde o primeiro momento da minha presença em sala de aula a turma mostrou-se extremamente participativa, sendo as participações orais voluntárias mais elevadas pela parte masculina da turma do que pela parte feminina.

Os alunos sentavam-se sempre nos mesmos lugares, havendo uma distinta divisão de géneros, pois os rapazes sentava-se todos nas carteiras do lado da janela e as raparigas sentavam-se todas nas carteiras do lado da porta da sala. Assim, estando eu posicionada já de frente para a turma, com o quadro atrás de mim, sentia como se houvesse uma linha imaginária que dividia a sala ao meio: no lado direito da sala os rapazes; no lado esquerdo da sala, as raparigas.

Como a participação voluntária se concentrava na área masculina, cedo me apercebi que teria de me esforçar para dar maior atenção à área feminina, que demonstrava uma atitude mais passiva, intervindo apenas quando solicitada.

Outra característica desta turma, sem distinção de géneros, era a de que a participação era feita em inglês, mas misturada com a língua-mãe, a que recorriam sempre que lhes faltava vocabulário.

Deste grupo, gostaria ainda de destacar dois casos em particular: dois alunos que tinham por hábito traduzirem para a língua-mãe tudo o que lhes era dito na língua-alvo, quer pela Dr.^a Constança, quer por mim, ou mesmo pelos restantes colegas. No entanto, ambos registavam valores positivos em termos de avaliação final.

III. 2. A turma de Inglês do Ensino Secundário – Caracterização

A turma 7 do 11.º ano Curso Científico-Humanístico – Artes Visuais era constituída por dezassete alunos, dos quais onze são do sexo feminino e seis são do sexo masculino. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 17 e os 18 anos.

Todos os alunos apresentavam seis anos prévios de Inglês como língua estrangeira, como anteriormente foi referido.

Também esta turma não era conhecida da nossa professora orientadora, pelo que não havia qualquer opinião previamente formada.

As aulas de Inglês decorriam duas vezes por semana, às quartas-feiras e às sextas-feiras, das 10:05h às 11:45h.

Nesta turma passei por quatro momentos distintos durante o meu estágio: a fase de observação das aulas administradas pela orientadora Dr.^a Constança; a fase de aulas administradas em comum com a orientadora e com o meu colega de estágio Nuno Oliveira; a fase de aulas administradas pelo meu colega de estágio e, por fim, a fase de aulas administradas por mim.

A fase de observação iniciou-se apenas em meados de Outubro, pois a orientadora necessitou de um período de reflexão sobre qual a turma com que iríamos trabalhar. Esta turma revelou-se a primeira escolha, mas um aluno demonstrava problemas a nível de comportamento, revelando uma atitude desafiadora em relação à professora como sendo uma figura de autoridade na sala de aula, revelando comportamentos desajustados e dificultando o normal funcionamento das aulas.

A nossa entrada na sala de aula deu-se após a Dr.^a Constança ter aplicado estratégias remediadoras do comportamento deste aluno em particular, continuando a aplicá-las no resto do ano.

Quando comecei a leccionar nesta turma adoptei um estilo assertivo, tornado bem claras as minhas expectativas e respondendo a comportamentos por mim considerados como inadequados (recusa em participar quando solicitado, recusa em admitir um erro oral na língua-alvo, por exemplo) firmemente e com confiança, chamando o aluno pelo nome e mantendo contacto visual (Arends 207). Com o passar do tempo, ao interagir com o aluno em contexto de sala de aula, acabei por categorizar este comportamento inadequado segundo Dreikurs, chegando à conclusão que o comportamento deste aluno era apenas uma chamada de atenção, derivando da necessidade de se sentir digno de valor, levando-o a desenvolver competências de auto-gestão e a tomar a responsabilidade pelo seu próprio comportamento (Arends 208). A título de exemplo, quando leccionei o texto literário “The Landlady”, por Roald Dahl, ao responder-me que a frase que tinha acabado de dizer na língua-alvo não continha erros, respondi-lhe que se iria auto-corriger após a visualização do excerto do filme, onde iria ser dita uma frase semelhante à dele.

Regressando à turma em geral, achei digno de nota que, em oposição à turma do nono ano, estes alunos se sentavam aleatoriamente, independentemente da sala onde as aulas decorriam.

No período de observação, registei também alguma resistência em falar na língua-alvo, apesar da frase recorrente da orientadora: “Please speak English!”.

III. 3. A Orientadora

A Dr.^a Constança Alves tem uma forte presença a dar as suas aulas, ganhando de imediato o respeito e amizade dos seus alunos.

Estive presente nos Conselhos de Turma de final de período escolar e ouvi situações melindrosas a serem descritas, algumas delas bastante graves e passíveis de acção disciplinar a alguns alunos. O meu único pensamento era que decerto estariam a falar de outras turmas, pois eu não revia nada do que era relatado nas aulas de inglês a que assistira ou leccionara até à data.

Com a observação das aulas da Dra. Constança vivi a aplicação prática da visão de Sebastião da Gama, tendo sido essa também a minha atitude quando chegou a minha vez de pôr em prática toda a teoria aprendida em semestres anteriores durante os seminários da Professora Doutora Ana Matos, e durante as minhas observações em aula na Escola Fernão Mendes Pinto.

Ao pensar na minha orientadora de estágio pedagógico de inglês, recordo-a através de uma citação de Kahlil Gibran:

“De leraar die in de schaduw van de tempel wandelt, te midden zijner leerlingen, geeft niet van zijn wijsheid, maar vererleer van zijn geloof en zijn liefde.

Zo hij inderdaad wijs is, nodigt hij je niet uit het huis van zijn wijsheid binnen te treden, maar leidt je naar de drempel van je eigen geest”. (Gibran 56)¹⁴

III. 4. Observação de aulas e o tema de reflexão

Nas turmas de Inglês procedi a um processo de observação naturalista, observando de maneira espontânea os factos ocorridos em contexto de sala de aula (Estrela 45).

¹⁴ “O professor que caminha à sombra do templo, entre os seus alunos, não dá a sua sabedoria, mas apenas a sua fé e o seu amor. Para que ele seja realmente sábio, ele não te convidará a entrar na casa da sua sabedoria, mas sim conduzir-te-á ao limiar da tua própria mente” (Gibran 56). [Tradução minha]

Consequentemente, seguindo o modelo proposto por Scrivener, apliquei este método de observação de dinâmica de aula, focando-me nos erros de produção oral dos estudantes e nos diversos modos de, quer o professor, quer os próprios alunos, lidarem com eles (210).

Neste ponto gostaria de fazer uma distinção entre erro (*error*) e engano (*mistake*). Ellis refere ser necessário distinguir entre o primeiro e o segundo, caracterizando o erro como uma falha de conhecimento por parte do aluno, ocorrendo porque o aluno não sabe o termo correcto; enquanto que enganos reflectem falhas ocasionais na performance do aluno, ocorrendo porque, num determinado momento, o aluno não é capaz de verbalizar algo que aprendeu previamente (qtd. in Bhela 23).

A grelha de observação que apliquei na turma do 11.º ano (cf. Anexo 1), segundo o modelo supra citado, com o título *Errors and Correction*, teve um duplo objectivo: verificar que tipo de erros os alunos davam a nível da oralidade (nas competências *falar* e *ler*) e observar como a professora orientadora da turma lidava com esses erros (se a correcção era imediata, se era feita apenas no final da aula, se requeria a auto-correcção por parte do aluno, ou se não era feita de todo).

Na aula de 13 de Outubro, ao ler um texto sobre multiculturalismo para a turma, um aluno leu *suitcase* como *sweetcase*. A professora interrompeu o aluno imediatamente, dizendo a palavra correctamente e dando também a sua tradução na língua materna. O aluno repete essa palavra, desta vez dita correctamente, e continua a leitura do mesmo texto. Esta situação ocorreu por duas vezes, com o mesmo aluno e o mesmo texto. A reacção da professora foi sempre a mesma, tal como a do aluno. Mais alunos fizeram leitura para a turma, mantendo-se a mesma acção/ reacção por parte dos alunos e professora.

Numa aula posterior, a 20 de Outubro, ainda na unidade multiculturalismo, mas desta vez a propósito da competência *falar*, um aluno disse a palavra “woman” querendo, no contexto da frase, dizê-la no plural:

- “Most *woman* living in a foreign country suffer....”

A professora corrige *woman* para *women* imediatamente após o aluno a ter dito, explicando as diferenças entre a palavra no singular e no plural em termos de oralidade e escrita. O aluno repete a palavra, desta vez correctamente e continua o seu discurso a partir desse ponto.

Reflectindo sobre a aula de 13 de Outubro, o objectivo da leitura do texto era o *focus on form*, que segundo o “TKT Glossary of English Language Teaching (ELT) Terminology” significa “Paying attention to the words/parts of words that make a language structure or to spelling or pronunciation” (Cambridge ESOL 2009:17). Se a professora não tivesse corrigido de imediato, os erros na leitura ir-se-iam repetir em leituras futuras, havendo, consequentemente, uma maior resistência por parte dos alunos a uma correcção que não tinha sido efectuada da primeira vez que ocorrera.

Já na aula de 20 de Outubro, o foco da fase de aula em questão era sobre a fluência oral, ou *oral fluency* como é referido no glossário, “The use of connected speech at a natural speed with little hesitation, repetition or self-correction. In a written or spoken fluency activity, learners typically give attention to the communication of meaning, rather than trying to be correct” (Cambridge ESOL 2009:14). No entanto, a professora sentiu necessidade de corrigir o aluno. Sobre este ponto em particular, no capítulo sobre *Feedback during oral work*, Harmer refere que “decisions about how to react to performance will depend upon the stage of the lesson, the activity, the type of mistake made, and the particular student who is making the mistake” (104).

Decorrente desta observação, numa aula que leccionei, a 17 de Novembro a esta mesma turma, uma aluna leu um parágrafo do texto literário “The Landlady”. O seu discurso apresentou falhas de fluência oral mas, no entanto, decidi não corrigi-la, apenas agradei a sua contribuição. O simples facto de ela se ter voluntariado para ler já fora, por si só, um factor extremamente positivo. O meu foco de atenção, neste caso concreto, incidiu sobre esta aluna em particular e a minha demonstração de apreço foi mais incentivante do que a minha correcção.

Numa aula posterior, um aluno disse *tinking*, querendo dizer *thinking*. O som que as letras *th* em inglês produzem, não tem correspondência na língua portuguesa, por isso repeti a palavra dita pelo aluno mas correctamente, mostrando onde a língua se posiciona para emitir esse som. A turma acabou por, espontaneamente, fazer um *choral drill*¹⁵, praticando o som da palavra. Depois pedi à turma que se lembrasse de mais palavras que incluíssem o mesmo som e as respostas foram variadas: *theme*, *thank you*, *theatre*, entre outras.

¹⁵ “In a choral drill the teacher says a word or sentence and the learners repeat it together as a class” (Cambridge ESOL 2009:22).

O que observei como sendo comum às duas turmas foi o uso recorrente à língua materna para se expressarem oralmente, usando, na mesma frase, palavras em inglês e em português, como aconteceu numa aula de 9.º ano, em que o aluno se expressou da seguinte forma:

- “My mother *uses* classic clothes.” - transpondo o verbo *usar*, que na língua materna se pode aplicar como sinónimo de *veste*, para a língua-alvo.

Interrompi o aluno após esta frase e perguntei-lhe o motivo da mistura das duas línguas na mesma frase. Respondeu-me que não sabia a palavra *veste* em inglês e não tinha querido interromper a frase para perguntar. Neste caso, em particular, tratou-se de falta de vocabulário aliado ao entusiasmo na participação oral voluntária, que era uma constante nesta turma. Segundo Harmer, trata-se, nesta situação, da utilização da estratégia de *foreignising* para resolver as dificuldades na comunicação.¹⁶

Também com esta turma, na produção oral e escrita, havia um constante decalque de construções frásicas da língua materna para a língua-alvo, produzindo erros de língua com origem na influência da primeira (por exemplo, *trousers red*) denotando, neste contexto, a interlíngua, a “mixture of two languages, specially one used by someone learning a new language, that contains features of the person’s first language mixed with those of the language they are learning”.¹⁷ No entanto, pelo que me foi dado observar, quer durante o período de assistência de aulas, quer durante a minha prática lectiva, as razões implícitas para este comportamento diferiam entre as duas turmas: com a turma do nono ano as causas eram o envolvimento na aula e a ansiedade em expressar as suas opiniões aliadas à falta de vocabulário, enquanto que com a turma do décimo primeiro ano o recurso à língua-mãe se devia a falta de confiança na sua oralidade, em conformidade, também, com a resposta dada por ambas as turmas quando confrontadas com este fenómeno.

Outro factor comum às duas turmas era o recurso a actividades de compreensão do oral (ouvir) ser passível de mais exploração, em termos de exercícios em sala de aula, pertencentes ao grupo de actividades e estratégias comunicativas em língua –

¹⁶ “Foreignising: when operating in a foreign language, speakers (and writers) sometimes choose a word in a language they know well (such as their first language) and ‘foreignise’ it in the hope that it will be equivalent to the meaning they wish to express in the foreign language” (Harmer 249).

¹⁷ Disponível no URL

<http://www.macmillandictionary.com/thesaurus/british/interlanguage#interlanguage_4> (acedido a Julho de 2011)

actividades de recepção, em que “ . . . o utilizador da língua, como ouvinte, recebe e processa uma mensagem (input) produzida por um ou mais locutores” (Conselho da Europa 102).

III. 5. As aulas leccionadas

III. 5. 1. A turma de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico

Na primeira aula que dei ao 9.º 2 fui surpreendida pelo elevado número de alunos, pois a sala de aula ficou quase repleta. Assim, o tempo que tinha reservado para a apresentação foi ultrapassado (cf. Anexo 2), pois todos os alunos quiseram falar um pouco sobre eles próprios, além de quererem saber muito sobre mim: Where do you live? Where do you teach? Do you like our school?

Pude desde logo constatar que os rapazes eram muito mais inquisidores e curiosos que as raparigas e, como anteriormente referido, esforcei-me desde logo para dar também maior atenção à parte da sala onde as raparigas se agruparam.

Tinha planeado fazer um questionário (cf. Anexo3) sobre o modo como cada um encarava a moda, sendo *Fashion* o tema da unidade que ia leccionar. Optei por responder ao questionário juntamente com a turma, argumentando que era um modo de nos conhecermos melhor. O grupo reagiu com expressões de agrado, em inglês e em português.

Não se verificaram os chamados *momentos mortos*, já que a participação voluntária era muita, acontecendo, ao invés, momentos em que pedia para participarem na questão seguinte de modo a poder avançar, pois o tempo real de aula estava, desde a fase das apresentações individuais, desfasado do tempo planificado para a actividade.

Considero que as planificações podem não ser seguidas ao pormenor, pois, tal como Harmer, penso que estas devem ser propostas de trabalho, tendo como objectivo principal delinear a sequência lógica de didactização de um tema, e não um plano para ser seguido cegamente (308).

Houve ainda outra ocasião em que o meu plano de aula (cf. Anexo 4) sofreu um atraso significativo, pois o trabalho de casa tinha sido feito apenas por três alunos num universo de vinte e cinco. Assim, pedi aos restantes alunos para fazerem o trabalho na aula, fazendo-os sentir que essa necessidade se devia ao facto de notar o seu

envolvimento e motivação para as aulas de inglês a decrescer. No entanto, o atraso verificado depressa foi ultrapassado, em virtude de os níveis de participação oral voluntária e envolvimento com os assuntos a serem debatidos serem invulgarmente baixos. Senti a necessidade de perguntar aos alunos qual a causa para um comportamento tão invulgar da parte deles. A resposta geral foi que estavam todos muito cansados e nervosos, pois iriam ter o teste intermédio de Matemática nesse mesmo dia. Recordei, nessa altura, uma frase lida num artigo “. . . a certain plan should not become the plan. It should enable the teacher to toss aside or change it as he goes along, depending upon the mood of the class or some unexpected difficulty which might arise”¹⁸, ainda que tenha de se ter em atenção os objectivos principais a atingir, de modo a que não sejam os alunos a conduzir o ritmo da aula, perdendo-se assim de vista o objectivo.

Através de um compromisso entre turma e professora concordámos que esta aula seria mais focada na audição e na leitura e a pouca participação oral seria compensada na aula seguinte.

Numa outra aula, levando em consideração o perfil enérgico da turma, propus um exercício de observação (cf. Anexo 5), desafiando as suas capacidades de visualização, memória e exploração da oralidade através da descrição de duas imagens depois de as terem visualizado por uns segundos. Apliquei esta estratégia com o objectivo os ouvir falar livremente em inglês. Como já anteriormente referido, com o entusiasmo em participar, comecei a ouvir respostas na língua materna. Quando tal acontecia, encarava o/a aluno/a e respondia “What?”. No início tal reacção provocou uma risada geral, mas com a minha explicação de que não estava a sujeitar ninguém à troça dos demais, estava apenas a ajudá-los no sentido de se expressarem em inglês, acalmaram-se e com o passar do tempo já me perguntavam “How do you say in English?”. Esta minha estratégia tem a ver com o facto de que se tratava de uma actividade de fluência oral, e, nesse caso “. . . the use of a language other than English makes the activity essentially pointless” (Harmer 132).

No que diz respeito à audição de textos (cf. Anexo 6), com o primeiro texto tratado em aula, os alunos fizeram a audição do texto e depois voltaram a ouvi-lo enquanto o liam. Neste caso em concreto tinha decidido seguir uma estratégia

¹⁸ Disponível no URL <<http://neoenglish.wordpress.com/2010/06/20/lesson-planning-in-eslefl-teaching/>> (Último acesso a Maio de 2010)

apresentada por Gaskins, que consistia em pôr os alunos a ler ao mesmo tempo que ouviam as palavras, pois deste modo o aluno poderia fazer o reconhecimento visual das palavras ouvidas e posteriormente seria capaz de as dizer e/ou ler correctamente (164-4). Na minha opinião esta estratégia não resultou, pois os alunos encararam este segundo exercício de audição/ leitura como repetitivo, conforme posteriormente me expressaram.

Nos exercícios aplicados em aulas posteriores, (cf. Anexo 7) em que recorri ao uso do *listening*, a turma fez os exercícios apenas recorrendo à audição dos textos, e esta estratégia teve resultados mais positivos, pois os alunos consideraram-na mais estimulante em virtude da participação oral e da solicitação para dizerem correctamente as palavras ouvidas em contextos semelhantes.

Não descurei também o ensino da gramática. Assim, na leccionação de *phrasal verbs* (cf. Anexo 8) utilizei uma metodologia indutiva - “An approach to learning in which students are not first taught the rules of grammar. They work out the rules for themselves by using the language” (Cambridge ESOL 2005: 12). Solicitei à turma que pensasse e falasse sobre os diferentes significados que um determinado verbo pode ter, dependendo do advérbio de proposição, e depois construísse diferentes frases relacionadas com esse mesmo phrasal verb. Deste modo, chegaram por eles próprios às regras gramaticais, demonstrando uma satisfação evidente quando constataram que as conclusões por eles atingidas eram, de facto, as correctas (cf. Anexo 9).

Neste momento específico da aula, notei que já havia uma participação espontânea por parte de 50% das alunas, que era o grupo com menos participação oral, como anteriormente referido.

No final da unidade *Fashion*, de modo a que os alunos tivessem oportunidade de aplicar o vocabulário ouvido no decorrer das aulas, e por forma a que também eu tivesse uma noção do impacto da audição dos diversos diálogos e textos inseridos na temática da unidade na oralidade da turma, apliquei a estratégia do debate, utilizando a dinâmica de grupos de discussão (cf. Anexo 10).

Para tal, recorri também ao que tinha inferido através da grelha de observação no decorrer das aulas da Dr.^a Constança, no que diz respeito ao trabalho de grupo.

Consequentemente, seguindo o modelo proposto por Scrivener, em *Classroom Observation Tasks*, apliquei este método de observação de dinâmica de aula, focando-me na grelha intitulada *Stolen Goods* (210).

Nesta aula, foquei a minha observação na criação e supervisão efectuada sobre o trabalho de grupo. Antes dos alunos iniciarem a actividade, a Dr.^a Constança entregou-lhes uma folha com as seguintes indicações: membros de cada grupo, em que o nome do porta-voz estava a negrito, tema da actividade e as actividades a efectuar.

Posteriormente, na leccionação das minhas aulas, utilizei este método de trabalho por se ter revelado um recurso valioso para poupar tempo e de gestão de espaço. Não houve azo a discussões e negociações entre aluno/aluno ou aluno/professora sobre quem integraria qual grupo. Nessa mesma folha, que todos os alunos receberam, estava toda a informação referente à tarefa a ser efectuada. A professora não necessitou de repetir informações e os alunos não tiveram dúvidas sobre o que deles era esperado fazerem. Esta organização de aula previamente preparada provou contribuir para uma gestão eficaz do tempo, sendo, no caso desta turma em particular, preciosa, pelo facto de ter o dobro dos alunos. A aplicação desta estratégia apenas diferiu no aspecto de eu não designar nenhum porta-voz de grupo, dado que o meu objectivo era que todos os alunos em cada grupo participassem, dando também a sua opinião pessoal (cf. Anexo 11 e Anexo 12).

Posso afirmar que o debate foi extremamente produtivo (cf. Anexo 13), tendo a participação espontânea atingido os quase 100%, sendo que algumas das alunas participaram voluntariamente pela primeira vez. Todos eles tinham algo a dizer e disseram-no assertivamente e sem recorrer à língua materna. No final da aula agradeci-lhes, pois também eu tinha aprendido com a turma.

Gostaria apenas de referir um facto curioso: depois do final da aula duas alunas ficaram para me perguntar qual era o significado de ‘estereotipado’ em português. Considerei esta aula como tendo sido muito enriquecedora do ponto de vista profissional e pessoal.

No final desta unidade fiz um gráfico da participação oral (cf. Anexo 14).

Para tratamento de um texto literário, a Dr.^a Constança e eu concordámos que estas aulas incidiriam sobre o conto “The Wolf’s Tale”, de Louise Cooper (2002).

Para *lead in* tinha decidido escolher uma conversa entre todos os alunos em que recordariam contos infantis (cf. Anexo 15). Dada a faixa etária, considerando-se já como adolescentes, não queria que pensassem que estava a infantilizá-los. Por isso esclareci que o objectivo era recordarem contos e histórias de fadas da sua infância. A adesão foi muito boa e dois alunos até se lembraram de duas abordagens cinematográficas fora do comum a contos de fadas: “Alice in Wonderland” e “The Little Red Riding Hood”, sendo este último exemplo perfeito para o tema da unidade didáctica.

No exercício de exploração da oralidade e da imaginação dos alunos, solicitei que contassem um final alternativo ao conto tradicional (cf. Anexo 16). Aqui, gostaria de mencionar o final contado por um dos alunos da turma: “the girl and the wolf fall in love and run away to a paradisiacal place, where they lived happily ever after”. Com questões abertas, o professor tem de assumir também o papel de *controller* segundo a definição de Harmer, pois por vezes a resposta dada pelo aluno é uma surpresa, e nem sempre é boa. Assim, a figura do professor como estando em controlo da situação não deve ser negligenciada, embora o professor não deva restringir-se apenas a um único modelo de actuação em sala de aula, alternado entre diferentes papéis (ou *roles*) consoante as actividades ou as diversas fases de uma mesma actividade (Harmer 57). No decorrer desta actividade, os papéis que estava a desempenhar até à fase supra citada eram os de *prompter*, de um modo empático e sem interromper abruptamente o discurso dos alunos; de *participant*, apenas quando era necessário repor o discurso dos alunos dentro dos trâmites do tema do debate, ou para fazer o ponto da situação e de *feedback provider*, que iria deixar para o final do debate, de modo a não estar a interromper constantemente o discurso dos alunos, perdendo-se, assim, a comunicação entre eles (Harmer 275-6). No caso referido, em particular, senti-me inicialmente um pouco nervosa ao ver a expressão facial do aluno ao contar o seu final da história, o que poderei caracterizar como prazenteira/ marota; por isso agradeci a sua contribuição e desviei a minha atenção para outro aluno.

Durante a audição da história, contada pela autora, a reacção da turma ao *twist ending* foi excelente, pois recorreram ao uso de sons orais extralinguísticos¹⁹, típicos da língua inglesa: *Wow, Nooo,...*

¹⁹ “Consideram-se estes sons (ou sílabas) como paralinguísticos, uma vez que veiculam significados convencionais, mas não entram no sistema fonológico de uma língua” (Conselho da Europa 131).

No final desta unidade literária fiz novamente um gráfico da participação oral (cf. Anexo 17).

De modo a ter uma perspectiva da evolução dos alunos em termos de oralidade, fiz um gráfico comparativo da didactização destas duas unidades. Conclui que o nível de participação melhorou, exceptuando os três alunos que nunca participaram voluntariamente, devido à fraca proficiência na língua-alvo, manifestando-se a sua participação oral apenas em termos de leitura em voz alta, o que não posso considerar como oralidade na verdadeira acepção da palavra, pois apenas liam as frases de textos, embora evidenciassem uma melhoria em termos de recepção da língua e consequente desempenho ao nível da oralidade.

Em relação aos alunos com pouca participação, verificou-se uma migração para o nível ‘Participa’. Na coluna de ‘Participa Bastante’, alguns alunos migraram para a coluna ‘Participa Sempre’, intervindo em situações de comunicação e troca de ideias e opiniões.

Este desenvolvimento francamente positivo foi registado no “gráfico comparativo da evolução na participação oral” (cf. Anexo 18).

Na minha última aula entreguei aos alunos um questionário em que lhes solicitava a sua opinião sobre o impacto que consideravam que a audição dos textos em aula teria tido sobre a sua oralidade. O questionário era anónimo, de modo a que os alunos não sentissem qualquer tipo de constrangimento a responder (cf. Anexo 19).

Na resposta à pergunta sobre se o facto de terem ouvido textos e diálogos gravados tinha ajudado nos exercícios orais, vinte e dois responderam que sim e três responderam que não. Na resposta à pergunta se o facto de terem feito a audição de diferentes gravações os tinha ajudado a participar no debate sobre o tema “Caridade no Mundo da Moda”, dezanove responderam que sim, enquanto seis responderam que não (cf. Anexo 20). Na resposta à pergunta sobre se o facto de terem feito a audição da história “The Wolf’s Tale”, contado pela autora tinha ajudado à sua compreensão, dezassete responderam que sim e oito responderam que não. Por último, na resposta à pergunta se eram da opinião que o facto de terem ouvido diferentes textos durante as aulas tinha contribuído para melhorarem a sua oralidade, catorze responderam que sim, nove responderam que não e dois responderam que não sabiam (cf. Anexo 21).

Sobre estas respostas, gostaria de acrescentar que poderia ter dado mais feedback à turma relativamente à sua evolução oral, pois na ficha de avaliação efectuada no final do ano lectivo, os alunos aplicaram correctamente o vocabulário aprendido durante esta unidade, embora esteja a considerar uma produção escrita para avaliação formal (cf. Anexo 22).

No início do meu trabalho com esta turma, um dos meus comentários foi que os rapazes eram muito participativos (independentemente dos seus conhecimentos orais da língua inglesa) em oposição às raparigas, pois apenas duas se destacavam do grupo feminino. No decorrer das aulas que leccionei a esta turma, solicitei a participação das alunas, dado o facto de não o fazerem voluntariamente. Afinal as suas capacidades orais não eram, de todo, fracas e o único modo de o saber foi através da participação solicitada.

Para finalizar, gostaria de fazer uma breve referência ao manual adoptado na ESFMP para este nível de inglês. Considerei-o extremamente bem elaborado, segundo os parâmetros discutidos durante as aulas de Didáctica do Inglês II (aliando os princípios (inter)culturais ao uso da língua, não apresentando estereótipos e apresentando material autêntico, entre outros), inserindo-se, também na perspectiva de Harmer, ao afirmar que “good coursebooks are carefully prepared to offer a coherent syllabus, satisfactory language control, motivating texts, and other accessories such as . . . CD-ROMS”(304). Pelas razões acima descritas, fiz uso deste, embora adaptando-o aos meus objectivos.

III. 5. 2. A turma de Inglês do Ensino Secundário

III. 5. 2. 1. Primeira fase: as aulas leccionadas em conjunto com a orientadora de inglês da ESFMP e com o colega de estágio Nuno de Oliveira

Como anteriormente referido, a fase de observação desta turma iniciou-se em Outubro de 2010, depois de a Dr.^a Constança ter ultrapassado a fase de reflexão sobre com qual das turmas de inglês iríamos trabalhar e depois de colmatados os problemas iniciais de comportamento de um dos alunos.

Durante a fase de observação de aulas, o meu colega de estágio e eu própria começámos a intervir, quer com a colocação de questões relacionadas com o tema a ser tratado nesse momento, quer com auxílio directo a algum aluno em particular quando a

nossa orientadora estava também a fazê-lo. Em consequência desta estratégia, quando ambos começámos a leccionar, tal aconteceu de um modo natural, pois a turma já nos encarava como professores em quem podiam confiar as suas dúvidas.

A minha entrada na turma para leccionar uma aula em conjunto com a Dr.^a Constança e com o meu colega de estágio Nuno Oliveira, foi com o texto literário para *extensive reading* intitulado “The Landlady”, de Roald Dahl.

Esta experiência de *team teaching*, sendo completamente nova para mim, foi igualmente enriquecedora e desafiante. Esta estratégia de didactização pode ser igualmente estimulante para os alunos, pois “a collaborative teaching environment invites students to take a more active role in the learning process. Because team teaching encourages a variety of perspectives on a topic, students are more likely to feel they can make valuable contributions to class discussions” (Anderson e Speck qtd. in Leavitt 3).

III. 5. 2. 2. Segunda fase: As aulas leccionadas apenas por mim

Na didactização da obra “The Landlady”, de Roald Dahl, decidimos organizar uma divisão no trabalho a realizar com o texto literário, em que a Dr.^a Constança daria a primeira aula, o meu colega de estágio Nuno Oliveira daria a segunda aula, eu daria a terceira aula e a conclusão do conto seria dada pelos três, novamente em *team teaching*. Embora todas as aulas seguissem uma sequência lógica, a minha aula incidiu sobre exercícios de oralidade, usando o vídeo para os alunos terem, utilizando o termo referido por Harmer, a possibilidade de *seeing language-in-use* (282). Esta abordagem revela-se francamente positiva em termos de compreensão, pois, como Harmer afirma,

. . . general meanings and mood are often conveyed through expression, gesture . . . and other visual clues. Thus we can observe how intonation can match facial expressions. All such paralinguistic features give valuable meaning clues and help viewers to see beyond what they are listening to, and thus interpret the text more deeply. (282)

Esta aula teve lugar no Auditório da ESFMP, devido aos excelentes meios audiovisuais disponíveis: computador, um ecrã de grande dimensão para exibição do excerto do filme e colunas de som. Tudo estava planeado com uma semana de antecedência, incluindo a reserva da sala, confirmada várias vezes pela Dr.^a Constança.

No entanto, na hora marcada, não estava nenhum funcionário da escola disponível para nos abrir a porta, por falta de pessoal. Quando finalmente entrámos no Auditório, havia um atraso de 10 minutos em relação ao meu plano de aula (cf. Anexo 23). Os alunos, ao ocuparem livremente os lugares disponíveis, posicionaram-se todos nas últimas filas da sala, deixando as três filas da frente completamente vazias, o que iria dificultar o processo de comunicação. Depois de alguma negociação (o argumento da turma foi que atrás se via melhor o filme) e consequente ocupação dos lugares das primeiras filas, mais uns minutos preciosos se perderam. Novamente fui compelida a fazer ajustes ao meu plano de aula. Levando em conta o local onde a aula se iria desenrolar, decidi diminuir o tempo reservado à escrita e manter o tempo reservado à oralidade - falar/ ler em voz alta.

No seu todo, a aula decorreu bastante bem, pois a participação voluntária foi elevada e entusiasta, especialmente no exercício em que foi pedido à turma para desenhar a sala de estar da dona da casa, mostrando depois o desenho aos colegas e justificar porque a imaginava assim. Ironicamente, este era o exercício com o qual eu estava mais preocupada, receando que a turma o encarasse como uma infantilização, mas, afinal, foi o ponto alto da aula, pois todos estavam envolvidos (engaged) na comunicação e eu fiquei agradavelmente surpreendida pela criatividade de todos (cf. Anexo 24).

Para explorar a prosódia, utilizei um poema de Wendy Cope, “The Concerned Adolescent”, retirado do seu livro de poemas *Serious Concerns* (1992). As minhas tentativas de encontrar o poema lido pela autora resultaram infrutíferas, mas, a conselho da Dr.^a Constança, utilizei-o na mesma, tendo a leitura em voz alta sido feita pelos alunos no início da aula, e os exercícios de prosódia foram apenas efectuados depois de trabalharem o texto literário (cf. Anexo 25).

A turma mostrou-se muito participante no exercício final (cf. Anexo 26), voluntariando-se para ler excertos do poema, e manifestando frases de apoio e admiração enquanto ouviam os colegas a ler (You’re doing great! You should be an actor!). Não tinha esperado tanto envolvimento com a utilização da prosódia em aula, mas, como anteriormente referi, este grupo mostrou-se muito aberto a actividades que consideravam como novidade. Mais uma vez, uma actividade que eu introduzira com algum receio, mostrou ser o ponto alto da aula. Mesmo se o resultado tivesse sido outro, penso que é assim que um professor cresce, aplicando novas abordagens e reflectindo

sobre elas, especialmente no que poderá fazer melhor da próxima vez, pois como refere Bailey, “the results can be engrossing, challenging, and energizing. Reflective teaching actually makes the work more rewarding” (n.pag.).

No período escolar final, subordinado ao tema “O Mundo à nossa volta”, incluído no domínio de referência a ser abordado no 3.º período, os alunos empenharam-se num trabalho de projecto, que foram apresentando ao longo das últimas duas semanas do ano lectivo (cf. Anexo 27). Devido ao grau de escolaridade, às características do trabalho (a ser efectuado fora do tempo de aula) e no sentido de trabalhar a autonomia da turma, deixei a cargo dos alunos a escolha do trabalho ser em grupo (ficando a cargo dos alunos a escolha dos elementos do grupo) ou individual. Como refere Harmer, uma das vantagens de deixar os alunos tomarem responsabilidade neste tipo de trabalho é de que “it can develop learner autonomy and promote skills of self-reliance and investigation over teacher-dependence” (116). A única condição foi, no caso de ser um trabalho de grupo, todos terem uma parte igual na apresentação oral, de modo a serem avaliados em iguais condições.

A grelha para a avaliação no que concerne à oralidade da turma foi retirada do GAVE²⁰, embora não tendo sido levados em conta alguns critérios, nomeadamente, *range*, *topic content* e *coherence*, por não se encontrarem abrangidos pelo meu objectivo de estudo. Introduzi também o factor de avaliação *materials*, pois constava na folha da proposta de trabalho entregue aos alunos (cf. Anexo 28).

III 6. Reuniões de reflexão pós-aulas assistidas

As reuniões com a orientadora tinham lugar logo após as aulas, com o intuito de inferir o que não tinha corrido como esperado, o que tinha atingido os objectivos esperados mas que poderia ser sempre melhorado numa próxima oportunidade. O meu papel, dado o tempo reduzido para fazer o ponto da situação logo após a aula ter terminado (geralmente menos tempo que o destinado ao intervalo entre aulas), era o de tomar apontamentos que seriam posteriormente aprofundados no decorrer das reuniões semanais e fazer a minha reflexão sobre o que a orientadora expressara.

²⁰ Disponível no URL < http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel_Continuacao_Frances_Ingles_11ano_b.pdf > (último acesso a Agosto de 2011)

III. 7. A reunião semanal com a orientadora de inglês da ESFMP

Todas as semanas, às 15:30h de Quarta-feira, reunia-me com a Dr.^a Constança durante uma hora de modo a fazermos o balanço do que fora feito, os momentos bons e o que poderia ser melhorado. Reflectíamos sobre as planificações, a didactização dos temas do programa, as abordagens que poderiam ser utilizadas. Apesar de ser a minha orientadora de estágio de inglês, a Dr.^a Constança cedo ganhou a minha admiração, não só pelo seu profissionalismo, mas também pela sua maneira de ser/estar. Os seus conselhos demonstraram-se valiosos para o meu crescimento profissional e pessoal, tal como a reflexão feita por ambas durante estas reuniões. Por vezes o seu conselho era para eu arriscar, o que fiz e o resultado revelou-se positivo. Mas ultrapassou o seu papel de orientadora, cedo tornando-se uma mentora, cujo papel foi preponderante para a minha evolução profissional.

III 8. Os seminários de Didáctica do Inglês na Faculdade

Reflectindo sobre os seminários de Didáctica do Inglês, que tiveram lugar no primeiro semestre do ano lectivo de 2009/2010 e no primeiro semestre do ano lectivo de 2010/2011, na Faculdade, reconheço que foram de uma importância vital para a componente prática deste mestrado em ensino. Foi-me facultada a componente teórica, que coloquei em prática durante os meses em que leccionei. O seminário de Didáctica do Inglês II decorreu ao longo do período inicial de estágio na ESFMP, sendo uma parte dessas aulas reservada ao esclarecimento de dúvidas que surgiam ao longo da componente prática, passíveis de esclarecimento e discussão em turma, revelando-se a contribuição dos colegas de estágio também de extrema importância, pois era um olhar diferente do nosso, sendo também um espaço de partilha de convivências e vivências de estágio diferentes mas que enriqueceram a todos. O papel da Professora Doutora Ana Matos foi valioso, personificando algumas das características essenciais a um professor, que incluem: “creating an atmosphere of mutual respect and fairness in the classroom, providing opportunities for "active learning" and humour to encourage pupil engagement, making learning interesting, and explaining things clearly” (Broadfoot qtd. in Baker).

IV. Estágio de Alemão

IV. 1. A turma de Alemão do Ensino Secundário – Caracterização

A turma 6 do 10.º ano era constituída por quinze alunos do curso de Línguas e Humanidades. Destes quinze alunos, nove são do sexo feminino e seis são do sexo masculino. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

Esta turma é de nível A1²¹, o que significa, que, segundo a escala global dos Níveis Comuns de Referência para as Línguas, “é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante” (49).

A turma não era conhecida da nossa Professora Orientadora, exceptuando um aluno, que já conhecia de anos anteriores, mas da disciplina de Inglês.

As aulas de Alemão decorriam três vezes por semana: às segundas-feiras, das 08:15h às 10:50h, às quartas-feiras das 17:20h às 19:00h e às sextas-feiras, das 15:30h às 17:10h, perfazendo 5 horas e 55 minutos semanais.

Esta turma foi partilhada com o meu colega de estágio Nuno Oliveira, cuja companhia e apoio foram inestimáveis.

Foi combinado com a nossa orientadora que, no início do ano lectivo nos posicionaríamos ao fundo da sala de aula, de modo a fazermos a nossa observação sem perturbar o funcionamento das actividades da turma, o que aconteceu após a nossa apresentação pela Dr.^a Esmeraldina.

A turma era constituída, na sua maioria, por alunos interessados e muito motivados para a aprendizagem do alemão, participando na aula de forma voluntária bastante activa (Active Learning no original), que significa, ao fim ao cabo, tudo o que os alunos fazem na sala de aula em oposição a ouvir passivamente o professor a expor a matéria (Paulson e Faust n. pag.).

²¹ O QECR institui três níveis comuns de referência: *elementar (A)*, *independente (B)* e *proficiente (C)*; cada um destes níveis, por sua vez e pela ordem indicada, divide-se em duas categorias, ou seja, *iniciação (A1)* e *elementar (A2)*, *limiar (B1)* e *vantagem (B2)* e *autonomia (C1)* e *mestría (C2)*, respectivamente (Conselho da Europa 47-49).

Porém, dois alunos da turma apresentaram, no início do ano lectivo, alguns problemas com a sua participação. A atitude de ambos sugeria um total desinteresse, aparentando estarem quase sempre ausentes do que se passava na aula e demonstrando pouca apetência para a aprendizagem da língua.

A aluna chegou ao ponto de se recusar a participar quando solicitada, mas não foi passível de análise mais aprofundada, pois foi transferida para uma escola nos Açores, tendo sido referido, em Conselho de Turma de final de 1º período, que tinha problemas de saúde do foro psicológico. O aluno manteve-se na turma até ao final do ano lectivo, embora a sua participação oral fosse sempre baseada numa atitude de brincadeira.

Durante a leccionação das minhas aulas, tendo em conta que o aluno não demonstrava faltas de respeito quer em relação a mim, quer em relação aos colegas de turma, decidi simplesmente ignorar a sua atitude e tratá-lo exactamente do mesmo modo como tratava o resto da turma: com respeito e amizade. Apesar da sua atitude, o aluno demonstrou um aproveitamento positivo a Alemão no final de todos os períodos lectivos, tendo, no entanto, sido sujeito a um Plano de Apoio e Complemento Educativo ao abrigo do Despacho Normativo n.º 338/93 - Avaliação dos alunos do ensino secundário²², por decisão de Conselho de Turma de final do 1.º período escolar devido a não se verificar o mesmo aproveitamento em relação a outras disciplinas.

A minha atitude, em relação a este aluno, vai ao encontro de François Dubet ao afirmar que “os professores mais eficientes são, em geral, aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser” (231).

No decorrer do 1º período escolar, duas alunas foram transferidas para esta turma, oriundas de outros cursos. A evolução de conhecimentos de uma delas foi considerada como tendo sido bastante positiva, facilitada pela sua integração harmoniosa no grupo, demonstrando uma atitude de boa educação e saudável

²² Disponível no URL <<http://www.educare.pt/educare>>, o ponto 59 do Despacho Normativo n.º 338/93 de 21 de Outubro refere: “Tendo em vista contribuir para a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo dos alunos, a escola deve, na medida das suas possibilidades, desenvolver medidas de apoio e de complemento educativo, sempre que se verifiquem significativas dificuldades de aprendizagem e após se ter revelado insuficiente a adopção de processos de diferenciação utilizados no âmbito do desenvolvimento normal do currículo” (última consulta a Julho de 2011).

camaradagem. Durante as aulas de Alemão (quer as que eu assisti, quer as que leccionei) mostrou-se muito participativa, não evidenciado receio de cometer erros. Em relação à segunda aluna, talvez por demonstrar uma maneira de saber-ser/ saber-estar²³ mais introvertida, a sua participação não foi tão entusiasta, não participando voluntariamente mas apenas quando requisitada, mostrando-se titubeante nas participações orais. Neste caso concreto, como estratégia de remediação do comportamento da aluna, tentei encorajá-la a responder às perguntas com a sua própria opinião utilizando uma abordagem humanista, ou, como é referido por Harmer, *humanistic teaching*, “in which students are encouraged to make use of their own lives and feelings in the classroom” (90). Quando requisitava a participação desta aluna em particular, aproximava-me dela, mantendo contacto visual e sorrindo, como que a encorajá-la. Com o passar do tempo, a minha distância física foi aumentando, assim como a sua confiança.

As características dos alunos acima mencionados enquadram-se nas referidas no Programa de Alemão, nível de Iniciação, do Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, estando ao nível das Competências Gerais²⁴, mais especificamente, inseridas no saber ser, “que envolve todo um conjunto de factores relacionados com a personalidade do aluno (atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos) e que afectam a sua capacidade de comunicação”.

IV. 2. A orientadora

No ano lectivo 2009/ 2010, ao assistir a uma aula de Alemão administrada pela Dr.^a Esmeraldina Gralha, a minha primeira impressão foi a de que se tratava de uma pessoa extremamente enérgica, transmitindo essa energia ao modo como a aula se processou: recorrendo a jogos e ao método de aprendizagem Total Physical Response que, segundo Harmer, acontece quando “ . . . students . . . respond physically to the language they hear. Language processing in thus matched with physical action” (90). Considero este método passível de ser aplicado com resultados bastante positivos,

²³ Segundo a definição apresentada no QECR: “pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles” (Conselho da Europa 32).

²⁴ Disponível no URL <http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/alemao_cont_10_11_12.pdf> (última consulta a Julho de 2011).

independentemente da idade dos estudantes, desde que seja num nível inicial de aquisição de uma nova língua. “This method can be good for beginners when they start to learn a new language, as it allows them to have a silent period (the time when learners . . . prefer to listen or read before producing the language) and can make fast progress” (Cambridge ESOL 2009:22).

Apesar da controvérsia existente em relação a este método de aprendizagem, pode admitir-se que a sua utilização criteriosa em níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira é compensada pelo seu sucesso, ao contrário de outros métodos praticados (Duquette 5).

IV. 3. Observação de aulas e o tema de reflexão

Na turma de Alemão recorri, ao que é referido por Estrela, como um processo de observação naturalista, observando de maneira espontânea os factos ocorridos em contexto de sala de aula (Estrela 45).

No caso dos alunos desta turma, sendo o primeiro ano em que têm contacto com a língua alemã, considerei como natural que sentissem dificuldades na oralidade, por serem confrontados com palavras completamente desconhecidas; pelo som de uma letra nova, β ; pelo sinal que altera a sonoridade das vogais, \ddot{o} como em *schön*, por exemplo; e por não terem tido qualquer exposição prévia (exposure) a esta língua estrangeira.

Durante a fase de observação de aulas procedi ao preenchimento de uma grelha relacionada com a participação oral, de modo a aferir qual a atitude dos alunos face à oralidade numa nova língua. Num universo de quinze alunos (retirei desta grelha a aluna que viria a ser transferida no final do primeiro período lectivo por não ser possível observar a sua evolução ao longo do ano), quatro participavam sempre, três participavam bastante, quatro alunos participavam, um participava pouco, e três alunos, dois dos quais foram focados em particular, nunca participavam (cf. Anexo 29).

Devido à ESFMP estar bem equipada no que concerne meios audiovisuais, decidi investir nestes, recorrendo ao computador e ao leitor de CD para os exercícios, facilitando assim o propósito de estudo deste relatório, e também com o objectivo de levar os alunos a “tomar consciência da sua realidade sociocultural, através da comparação de diferenças e semelhanças entre a cultura e civilização portuguesas e as

dos povos de expressão alemã,”²⁵ de modo a “fomentar . . . a diversidade cultural como fonte de enriquecimento pessoal e social do indivíduo e do próprio processo de ensino-aprendizagem”²⁶ não só para os alunos ouvirem nativos a falar, mas também para tomarem contacto com a cultura alemã, contribuindo assim, para enriquecer a deles próprios, como jovens indivíduos que estão a adquirir novos conhecimentos e a desenvolver a sua multiculturalidade. No caso desta turma, o meu objectivo foi, paralelamente ao acima descrito, criar uma atitude de curiosidade e abertura para a aprendizagem de uma nova língua.

No final do meu estágio, em Maio de 2011, voltei a preencher a grelha de observação da participação oral, concluindo que tinha havido uma evolução positiva em relação à grelha de observação de Outubro de 2010. No mesmo universo de quinze alunos, dois tinham migrado para a coluna de participa sempre, um tinha migrado para a coluna de participa bastante, uma aluna tinha migrado para a coluna de participa e três alunos tinham migrado para a coluna de participa pouco. Oito alunos tinham permanecido na mesma coluna de participação observada em Outubro (cf. Anexo 30).

De modo a ter também o feedback dos alunos em relação à minha prática lectiva, e de que modo sentiram (ou não) a sua evolução em termos de oralidade durante o percurso lectivo durante o qual apliquei a didactização de diferentes temas através da audição e consequente reflexo na oralidade da turma, entreguei um questionário (relacionado com os temas que tinha leccionado à turma, Essen und Trinken, Einkaufen, die Schule e Freizeit) para a turma preencher, garantindo o anonimato, de modo a ter a certeza que as respostas eram sinceras. Na primeira pergunta do questionário, sobre se o aluno era da opinião de que o facto de ter ouvido músicas, textos e diálogos gravados o tinham ajudado nos exercícios orais, a totalidade respondeu que sim. Na segunda pergunta, sobre se o aluno considerava que o facto de ter ouvido/ visto diferentes gravações durante as aulas o tinha ajudado a exprimir-se oralmente, catorze responderam que sim, apenas um respondeu negativamente. Na terceira pergunta, sobre se o aluno sentia ter mais facilidade em dizer uma palavra em alemão depois de a ter ouvido, catorze responderam afirmativamente e apenas um respondeu negativamente

²⁵ Disponível no URL <http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/alemao_cont_10_11_12.pdf> (última consulta a Julho de 2011).

²⁶ Disponível no URL <http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/alemao_cont_10_11_12.pdf> (última consulta a Julho de 2011).

(cf. Anexo 31). Na quarta questão, sobre se o facto de os alunos terem ouvido diferentes textos durante as aulas tinha ajudado a melhorar a sua oralidade, doze responderam afirmativamente e três responderam que não sabiam. Na última questão, em que era pedido para classificarem a sua oralidade numa escala de 1 a 5, em que o 1 correspondia a “Frac” e o 5 a “Muito boa”, oito dos alunos classificaram a qualidade da sua oralidade com 3, com a justificação de que, apesar da ajuda da professora e do material utilizado nas aulas, entendiam necessitar de estudar mais para conseguirem expressar-se melhor; os restantes sete alunos auto-classificaram-se com nota 4 e, embora alguns não tenham justificado a sua escolha, referiram estudar em casa. Destes, apenas um referiu ter um familiar com conhecimentos de alemão, que também o ajudava nos estudos, e três referiram que haviam começado a ouvir música alemã (cf. Anexo 32).

IV. 4. As aulas leccionadas

IV. 4. 1. Primeira fase: as aulas leccionadas em conjunto com o colega de estágio

Nuno de Oliveira

A leccionação das aulas em conjunto iniciou-se em Outubro, sendo a primeira vez para ambos que leccionávamos em conjunto com outro colega.

Reunimos antes da aula, de modo a planear a abordagem do tema e para reunirmos e organizarmos o material sobre o qual iríamos trabalhar. Sendo a nossa primeira vez a leccionar na turma, estávamos nervosos e ao mesmo tempo, expectantes com os resultados.

Na reunião de reflexão pós-aula concluímos que o balanço final tinha sido bastante positivo, pois tínhamos articulado bem a troca de papéis, fazendo uma divisão coerente entre os exercícios. Como tínhamos levado um texto em forma de diálogo para a aula, fizemos a leitura e depois pedimos aos alunos para também lerem partes desse texto. Neste ponto da aula a atenção da turma estava focada na compreensão de todas as palavras que não percebiam, pedindo constantemente a sua tradução para a língua materna. Neste ponto da aula disse à turma que traduzir palavra-a-palavra (Wort-für-Wort-Übersetzungen) não fazia sentido, pois palavras isoladas não fazem frases ou transmitem significados.²⁷

²⁷ “Die Wörter alleine machen noch keine Sätze oder Äußerungen,, (Universität Augsburg n.pag.)

Como reflexão individual, anotei que podia, futuramente, explorar mais o uso do quadro, mas, para tal acontecer, também teria de ter cuidado com a minha letra, de modo a ser perceptível para todos os alunos e não dar azo a cópia de letras mal-entendidas.

IV. 4. 2. Segunda fase: As aulas leccionadas apenas por mim

A 19 de Novembro, sob o tema Schule, dei os meus primeiros passos na leccionação da disciplina de Alemão A1 na ESFMP. Optei por me focar, essencialmente, em criar um bom ambiente na sala de aula, potenciando um contexto em que os alunos adquirissem as competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma, segundo a perspectiva de Richard Arends, em que se cria um clima de aprendizagem produtivo, caracterizado por “um clima geral em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si, os colegas e a turma enquanto grupo; e caracterizado por estruturas e processos em que as necessidades dos alunos são satisfeitas e onde os alunos persistem nas tarefas escolares e trabalham de modo cooperativo com o professor e outros alunos” (110).

Comecei a aplicar os objectivos anteriormente referidos na aula seguinte, onde trabalhei o tema Einkaufen, com aprendizagem de estruturas sem regras gramaticais (Bimmel 106), trabalhando paralelamente a audição e a exploração de uma maior familiarização com a cultura e a língua alemãs.

Durante o meu período de observação de aula, interroguei a turma sobre os seus conhecimentos acerca do Alfabeto Fonético, explicando que tal equivalia a um sistema de representação gráfica dos sons da fala. A resposta geral foi negativa. Pedi-lhes então para abrirem o dicionário Langenscheidts, que a grande maioria levava para as aulas de alemão, e procurarem o que estava escrito depois da palavra a negrito, entre parêntesis rectos. Os alunos responderam que já tinham reparado, mas não lhes ocorrera perguntar sobre esses símbolos, pois estavam mais preocupados em saber o significado das palavras através da sua tradução. Adiantei que “a representação gráfica dos sons produzidos por um falante usando os símbolos e convenções de um alfabeto fonético designa-se transcrição fonética, sendo esses símbolos sempre colocados entre parêntesis recto” (Colaço *et al.* 1). Voluntariaram-se para procurar no dicionário palavras que já conheciam de aulas anteriores, fazendo a leitura destas em voz alta e vendo a

correspondência respectiva nos símbolos. Embora as transcrições fonéticas sejam, por vezes, apelidadas de “actividades mais mecânicas de manutenção do sentido” e sendo, segundo o QECR, “actualmente desaprovadas num ensino de tipo comunicativo, em virtude de serem artificiais e terem consequências indesejáveis” (embora este documento não dê fundamentos para tal afirmação, nem explicitar quais as consequências indesejáveis) “é, sem dúvida, possível defendê-las em termos de avaliação pela razão técnica de que o desempenho depende muito da capacidade de utilizar as competências linguísticas em detrimento do conteúdo informativo do texto” (Conselho da Europa 145).

A 6 de Dezembro, já dentro do período da minha prática lectiva, dei início à aula fazendo uma ligação com o tema trabalhado na aula anterior (Musik), leccionada pela Dr.^a Esmeraldina. Os alunos mostraram-se agradavelmente surpreendidos ao verem transcrições fonéticas de palavras que tinham aprendido na aula anterior, sendo a participação oral voluntária bastante elevada, pois todos quiseram fazer a leitura dos símbolos fonéticos e do restante texto do exercício (cf. Anexo 33).

Nessa mesma aula utilizei também uma canção, *Denglish*, cantada a-capella por um grupo alemão com uma grande projecção no seu país, Wise Guys, em que o tema é o recurso crescente à língua inglesa na Alemanha (cf. Anexo 34). O meu objectivo foi duplo: por um lado, que os alunos recorressem à sua proficiência na língua materna e na língua inglesa, pois, “in the case of third-language acquisition it is important to consider proficiency not only in the target language but also in the other two languages known by the speaker. This fact adds complexity to the study, taking into account that multicompetence is not the sum of monolingual competences” (Cook; Grosjean; Cenoz e Genesee; Herdina e Jessner qtd. in Cenoz 9). Por outro lado, trabalhei também a interculturalidade²⁸, embora em todas as aulas que leccionei tenha sempre tido esse objectivo em atenção, paralelamente ao tema do meu relatório.

Para trabalhar a audição, após ouvirem a música pela primeira vez, fiz um exercício de Lückentext, em que, segundo Neuner, “der Übende soll durch Ausfüllen der Lücken sein Lese- Hörverstehen kontrollieren” (87), dando um papel diferente a cada aluno com uma palavra em falta no texto com a transcrição da letra. Com a

²⁸ “[...] a LE2, que continua até ao final do ensino secundário, constitui o lugar privilegiado para uma discussão cultural e intercultural, alimentada pelo contacto com as outras línguas do currículo [...]” (Conselho da Europa 237).

segunda audição da música, cada aluno devia pôr o seu papel numa mesa ao centro da sala quando ouvisse a palavra nele escrita. Depois de completado este exercício, os alunos cantaram a letra da música sem a ouvirem, tendo como guião a folha com os espaços já preenchidos e corrigidos (cf. Anexo 35).

A adesão da turma foi total, pelo que pude concluir que o recurso à música alemã surtiu um efeito muito positivo, pois não é comum os jovens portugueses terem contacto com a música deste país através dos canais de comunicação como a televisão, sendo que o canal de música com a maior adesão da camada etária mais jovem, a MTV (Music TeleVision), transmite poucos vídeos de música alemã.

Voltei, posteriormente, a recorrer a outra música (*Jetzt ist Sommer*) do mesmo grupo alemão, com um exercício de Lückentext, mas sem recorrer ao jogo, sendo que cada aluno tinha todas as palavras em falta na mesma folha da transcrição da letra da música. Após a primeira audição da música, pedi para lerem a lista de palavras que teriam de copiar para os espaços respectivos e constatei que a oralidade da turma em geral tinha evoluído, havendo uma melhor articulação de palavras com sonoridade não existente na língua portuguesa, como *drücke* ou *Fahrrad* (cf. Anexo 36). Quis, deste modo, ter uma perspectiva da evolução do impacto da audição na oralidade da turma. Para a realização do exercício em si, a audição foi realizada três vezes, mas, individualmente, conseguiram completar o exercício.

No 3.º período escolar voltei a recorrer ao uso de música, mas desta vez com uma tipologia diferente de exercício – *Zuordnungsübung* (cf. Anexo 37). Assim, pedi aos alunos para ligarem as duas frases de cada coluna e lerem-nas antes de ouvirem a música. Depois de ouvirem a música, fizeram a auto-correcção do exercício e da sua pronúncia. Constataram com satisfação a evolução da sua oralidade, numa retrospectiva da primeira aula, em que recorri ao uso da música.

Utilizei meios audiovisuais (computador, colunas e projector), à disposição dos professores, desde que requisitados com uma antecedência mínima de 24 horas, num vídeo sobre a cidade de Berlim, e num vídeo sobre um típico restaurante alemão nessa cidade – *Dicke Wirtin*. Ao perguntar à turma a sua opinião sobre o vídeo, achei digno de nota o comentário de um aluno: “É muito velho!”, o que me remete para esta citação:

“O quotidiano do estrangeiro é parcialmente do nosso conhecimento, visto ser também vivido diariamente por cada um de nós no que diz respeito à satisfação de necessidades universais das pessoas tais como comer, beber, amar, lavar-se,

alojar-se, factos que constituem o fio condutor que nos transporta do "eu" para o "outro". A partir da sua própria vivência, o aprendente começa a descobrir o mundo do outro que na realidade não é assim tão diferente do seu próprio mundo, mas que, e é isto que é fundamental, se apresenta sob formas diferentes”. (Afonso 51)

No terceiro período escolar voltei a abordar os símbolos fonéticos através das respectivas transcrições fonéticas, quando os conhecimentos dos sons da língua alemã estavam mais consolidados (cf. Anexo 38). No plano de aula tinha colocado que os alunos inicialmente fariam a audição das palavras e depois repetiriam essa mesma palavra (cf. Anexo 39); no entanto, notei que o nível de entusiasmo e interesse estava a diminuir substancialmente por se estar a tornar num exercício de repetição oral em grupo, ou *choral drill*, havendo inclusive alunos que já não estavam a participar oralmente. Tomei a decisão de inverter os papéis, solicitando aos alunos a leitura da palavra e só depois fazendo a audição dessa palavra na gravação. Deste modo apliquei a *experiência do fluxo*, uma perspectiva de motivação, que, segundo o psicólogo Csikszentmihalyi, realça “a importância de planejar experiências de aprendizagem que os alunos achem agradável e com o desafio adequado. . . . Este tipo de experiência de aprendizagem . . . será caracterizada por uma actividade com . . . oportunidades de obter *feedback*” (qtd. in Arends 123-4). Deste modo, ao alterar o que tinha sido previamente planeado com o meu plano de aula, os alunos voltaram a deparar-se com um desafio que consideraram adequado às suas capacidades, e com um feedback que lhes dava a possibilidade de verificar a correcção da sua oralidade através da audição.

Não descurei também o ensino da gramática. Assim, na leccionação da mesma aula, utilizei uma metodologia indutiva - “An approach to learning in which students are not first taught the rules of grammar. They work out the rules for themselves by using the language” (University of Cambridge 2005: 12). Solicitei à turma que preenchesse os espaços para serem eles a definir as regras gramaticais para o som e respectiva transcrição fonética das palavras que tinham dito no exercício anterior. Deste modo chegaram por eles próprios às regras gramaticais, demonstrado uma satisfação evidente quando constataram que as conclusões por eles atingidas eram, de facto, as correctas (cf. Anexo 38).

Não descurei também os exercícios relacionados com a prosódia das frases, pois, em termos prosódicos, o acento da palavra é o primeiro dos aspectos a trabalhar com os alunos de modo a que estes se expressem respeitando a melodia frásica que caracteriza a

língua alemã tal como ela é falada pelos nativos²⁹. Assim, os alunos fizeram a audição de um diálogo com os acentos prosódicos e fizeram depois a sua leitura com os exemplos fornecidos no exercício (cf. Anexo 40).

Relacionado com o tema “Essen und Trinken”, consegui arranjar a carta de menu real deste restaurante, usando-a para a dramatização (Rollenspiel³⁰) de uma cena num restaurante, em que os alunos criaram e representaram um diálogo entre clientes e empregado (cf. Anexo 41).

Continuando na prossecução do meu objectivo neste ano de estágio, o de constatar o impacto da audição na oralidade desta turma em particular, nunca descurando a competência intercultural, fiz a audição seguida de leitura pelos alunos de um diálogo sobre compras no armazém Hertie, mostrei aos alunos uma apresentação em Powerpoint de lojas existentes na Friedrichstraße, em Berlim; fazendo, no final da aula, uma dramatização de uma situação idêntica, utilizando as palavras ouvidas e lidas daquele diálogo (cf. Anexo 42).

A utilização do método acima descrito permitiu aos alunos designadamente: a visualização de imagens reais; a audição de um diálogo que ocorreu numa das lojas, no contexto do tema; a audição das novas palavras enquanto as liam, permitindo-lhes a associação da sonoridade à visualização da sua grafia; e a utilização do vocabulário presente naquele diálogo numa situação por eles dramatizada, familiarizando-se, assim, com a sua sonoridade.

IV. 5. Reuniões de reflexão pós-aulas assistidas

As reuniões com a orientadora tinham lugar logo após as aulas, com o intuito de conversarmos sobre o que não tinha corrido como esperado, os exercícios que os alunos tinham demonstrado mais ou menos dificuldade a executarem e as fases de aula que poderiam ser sempre melhoradas numa próxima oportunidade. O meu papel, dado o tempo reduzido para fazer o ponto da situação logo após a aula ter terminado (geralmente menos tempo que o destinado ao intervalo entre aulas), era o de tomar

²⁹ Disponível no URL <http://www.dgidc.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/alemao_cont_10_11_12.pdf> (última consulta a Julho de 2011).

³⁰ Actividade de sala de aula em que o aluno simula uma situação da vida real, representando-a perante a turma, utilizando a língua estrangeira.

apontamentos e fazer a minha reflexão sobre o que a orientadora expressara, que seriam posteriormente aprofundados no decorrer das reuniões semanais.

IV. 6. A reunião semanal com a orientadora de alemão da ESFMP

Todas as semanas, às 17:20h de Sexta-feira, reunia-me com a Dr.^a Esmeraldina durante uma hora de modo a fazermos o balanço do que fora feito, os momentos bons e o que poderia ser melhorado. Conversávamos sobre que estratégias eu poderia aplicar, que temas poderia didactizar e em que datas. A Dr.^a Esmeraldina transmitia profissionalmente a sua maneira de ser, tal como eu tinha observado aquando da minha primeira visita à escola, sendo uma pessoa enérgica e transmitindo essa energia para as suas aulas. Tal como a minha orientadora de estágio de inglês, por vezes o seu conselho era para eu arriscar, o que fiz, e o resultado revelou-se positivo.

IV. 7. Aulas observadas pela orientadora científica da Faculdade

Em dois momentos distintos do meu percurso de prática lectiva, a orientadora científica da Faculdade, a Professora Doutora Clarisse Costa Afonso, deslocou-se à ESFMP, com o objectivo de assistir às aulas leccionadas pelo meu colega de estágio Nuno de Oliveira e por mim.

O primeiro momento foi a sete de Janeiro, Sexta-feira, na aula que decorria das 15:30h às 17:00. A primeira parte da aula foi administrada pelo meu colega, tendo eu ficado responsável pela segunda parte, das 16:15h até ao final.

Na reunião de preparação, efectuada com a orientadora, o meu colega e eu não descurámos o momento de passagem de aula, de modo a haver uma continuidade. No dia da assistência, o trabalho de preparação da aula começou logo após o toque de saída, de modo a termos tempo de preparar os meios audiovisuais, certificando-nos, assim, que tudo estaria a postos quando tocasse para a entrada da aula que a Professora Clarisse vinha observar. As nossas capacidades de manter a calma sob todas as circunstâncias foram postas à prova, pois nada parecia funcionar, desde as colunas de som ao filme que

eu tinha levado para exibir na aula. Mas, em trabalho de equipa com a assistente operacional do pavilhão, tudo estava funcional quando tocou para o início da aula.

Após a aula seguiu-se a reunião de reflexão pós-aula assistida, em que a Professora Clarisse focou os nossos momentos positivos, os pontos a melhorar e nos deu conselhos valiosos para o nosso futuro profissional.

O segundo momento foi a nove de Maio, Segunda-feira, na aula que decorria das 8:15h às 10:40h, tendo apenas eu administrado essa aula, em que tive a presença da Professora Clarisse a partir das 9:10h.

Mais uma vez, a reunião de reflexão pós-aula revelou-se valiosa, pois a presença de uma profissional experiente a observar as aulas dos estagiários traz momentos de reflexão que, de outro modo, não aconteceriam.

IV. 8. Os seminários de Didáctica do Alemão na Faculdade

Reflectindo sobre os seminários de Didáctica do Alemão, que tiveram lugar no segundo semestre do ano lectivo de 2009/2010 e no primeiro semestre do ano lectivo de 2010/2011, na Faculdade, considero que foram de uma importância vital para a componente prática deste mestrado em ensino. O seminário de Didáctica do Alemão I foi administrado por Rolf-Jürgen Köwitsch, enquanto que o seminário de Didáctica do Alemão II foi administrado pela Professora Doutora Clarisse Costa Afonso. Durante estes seminários foi-me facultada a componente teórica, que coloquei em prática durante os meses em que leccionei. O seminário de Didáctica do Alemão II decorreu ao longo do período inicial de estágio na ESFMP, sendo uma parte dessas aulas reservada ao esclarecimento de dúvidas que surgiam ao longo da componente prática, revelando-se o profundo gosto pelo ensino da língua alemã por parte da Professora Clarisse, uma mais-valia de extrema importância para a divulgação e reconhecimento da importância desta língua no nosso contexto escolar.

V. Projecto Comenius “BORDERS”

Os projectos COMENIUS são uma iniciativa da Comissão Europeia e pretendem contribuir para o conhecimento mútuo dos jovens e das escolas na Europa. A promoção do multilinguismo e da interculturalidade é outra das finalidades destes projectos.³¹

Financiados pela Comissão Europeia, os projectos Comenius prevêem a colaboração das escolas, alunos e professores na realização de actividades, bem como a mobilidade de alunos e professores entre os países participantes no projecto.

O projecto Comenius BORDERS tem a duração de dois anos, com início a 1 de Agosto de 2009 e termo a 31 de Julho de 2011. No ano lectivo de 2010-2011, entre 17 e 23 de Outubro de 2010 os alunos e professores do projecto Comenius BORDERS viriam a Almada, à ESFMP.

No dia 15 de Novembro de 2010, no âmbito deste projecto e no das disciplinas de Francês e Alemão, realizou-se uma visita de estudo por Almada Velha – Almada Nova com os seguintes objectivos: identificar locais de interesse cultural e turístico na cidade de Almada; reflectir sobre a evolução de meios de transporte, habitação, serviços, costumes, etc., na cidade onde estudam; captar, pela fotografia, momentos que ilustram os objectivos anteriores. O meu colega de estágio e eu acompanhámos o 10.º 6 nesta visita de preparação.

No dia 17 de Outubro de 2010 os alunos do projecto Comenius BORDERS e comunidade escolar em geral interagiram com representantes de todos os países parceiros – Áustria, Hungria, Itália e Turquia –, aquando da 3.ª mobilidade no âmbito do Projecto que teve como destino Almada e que findou no dia 23 de Outubro.

Os parceiros italianos, húngaros, turcos e austríacos, acompanhados por professores das várias nacionalidades representadas, foram acolhidos no auditório da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto pelo Director da escola, Dr. João Gabriel, que, após a distribuição de uma flor a cada um dos visitantes, proferiu palavras de incentivo ao Projecto Comenius, partilhou experiências anteriores neste domínio e desejou que os jovens ali presentes (portugueses e estrangeiros) contribuíssem para uma sociedade com menos fronteiras entre os homens.

³¹ Informação adicional disponível no URL <<http://www.esfmp.pt/projectos/comenius>>

No dia 22 de Outubro (cf. Anexo 43), o meu colega de estágio Nuno Oliveira e eu, liderámos a Workshop Final com um grupo de alunos representantes de todos os países presentes. Foi uma experiência muito interessante no âmbito de exploração de sons de variadas línguas estrangeiras. Embora a língua principal de comunicação adoptada neste projecto tenha sido a língua inglesa, os alunos oriundos da Áustria e da Hungria mal a falavam, optando por comunicar também em alemão e os alunos da Itália e da Turquia falavam um inglês com sotaque típico da sua língua materna. Como o Guião de Debate estava em português, optámos por uma tradução simultânea para alemão e inglês.

A comunicação e troca de ideias acabou por ser efectuada em todas as línguas, pois quando algum aluno não percebia os que estávamos a dizer, logo um conterrâneo se dispunha a traduzir para a língua materna. Considerei esta experiência muito enriquecedora em termos pessoais e profissionais.

Conclusão

Em Outubro de 2010 iniciei a minha Prática de Ensino Supervisionada, pelas mãos da Dr.^a Constança Maia Alves, no âmbito da disciplina de Inglês e da Dr.^a Esmeraldina Gralha, no âmbito da disciplina de Alemão.

Embora já tivesse prática de ensino de anos anteriores, a minha atitude foi, tal como o expressei verbalmente às minhas orientadoras de estágio, a de interesse em aprender e evoluir. Primeiro, *ser*, depois *ensinar*. Penso ser esta a única atitude possível para o desenvolvimento de um professor – primeiro como pessoa, o resto virá naturalmente e em consequência de estudo, investigação e reflexão. Somente esta deve ser a postura do professor, como o afirma Sebastião da Gama no seu Diário: *Ser* para poder ensinar e *Ensinar* para chegar a *ser*. Se cada um de nós se deixar ir pelo sonho, a realidade nunca será pobre.

Mas a realidade por mim vivida ao longo deste estágio ultrapassou todas as minhas expectativas. O clima de sã convivência e entreajuda aliado a atitudes idênticas à minha, de aprendizagem contínua, quer com o *outro* quer reflexiva, deixou uma marca indelével no meu propósito de aprendizagem ao longo da vida.

A Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, no Pragal é uma escola que se rege por normas baseadas no respeito e transmissão de regras importantes de conduta e de valores, essenciais para uma saudável convivência entre alunos, professores e assistentes operacionais. Tal prática reflecte-se num sã convívio entre toda a comunidade escolar, dentro e fora da sala de aula.

As minhas aulas foram momentos de aprendizagem, de troca de conhecimentos (pois também aprendi com os ‘meus’ alunos) e também de convívio, através dos variados processos de aprendizagem desenvolvidos durante as diferentes fases da aula.

Assumi, desde o início, uma postura indicada para a aprendizagem comunicativa, cujos resultados foram bastante positivos e encorajadores, fazendo-me sentir que tinha aplicado as estratégias adequadas, como o demonstram as respostas ao questionário anónimo a que os alunos responderam no final do ano lectivo e que foram anteriormente referidos.

Continua a haver muito para aprender pois, independentemente de termos feito algo que correu muito bem com uma determinada turma (aplicar um determinado método utilizando uma estratégia diferente, por exemplo), podemos sempre melhorar a leccionação, pois a componente crítica do ensino reflectivo conduz ao desenvolvimento profissional (Bailey n.pag.).

No que diz respeito à evolução na minha prática educativa, orientei-me pelos princípios da abordagem comunicativa, explorei melhor o uso do quadro com uma letra perceptível, aprofundei o estudo de vocabulário; no ensino de gramática, segui uma metodologia indutiva e contextualizada, tentando sempre diversificar as actividades visando a exploração dos exercícios e o envolvimento dos alunos na resolução dos mesmos. Promovi a discussão de ideias e a expressão de opiniões diversas pela parte dos alunos de ambas as turmas, empenhando-me em criar o ambiente certo para expressarem, sem receios, as suas ideias, de modo a que estas não fossem desvalorizadas ou recebidas com negativismo, quer a nível de uso da língua inglesa/ alemã, quer a nível de conteúdo.

Ao nível do estágio pedagógico em Inglês, na turma de 11.º ano, a exploração dos textos literários foi muito estimulante, pois os alunos envolveram-se e exploraram todas as vertentes de tratamento de texto levadas para a aula. Na turma do 9.º ano, espero que as aulas sobre o conto tenham servido para abrir novos horizontes e fundamentar uma atitude de interesse pelo texto literário.

Na turma de alemão desenvolvi uma atitude de abertura e pró-actividade em relação a uma língua estrangeira que não faz parte do nosso quotidiano.

Reflectindo sobre os diversos pontos de vista referidos na introdução, penso poder concluir que a utilização da fonética poderá ser uma mais-valia nos anos iniciais de aprendizagem de uma língua não materna; no entanto, tal poderá ser contornado em anos mais avançados através da prática dos sons já conhecidos. Mas, indubitavelmente, a exposição à língua-alvo revela-se de uma enorme importância na aprendizagem de línguas.

Termino o meu estágio com a plena consciência de ter ficado uma pessoa iniludivelmente mais enriquecida com a experiência didáctica e humana que nele vivenciei e já com saudades do tempo que partilhei com os ‘meus’ alunos/amigos. Mas também eternamente reconhecida pela fortuna com que o destino me bafejou por me ter

permitido o privilégio de conhecer a Dra. Constança, cuja postura profissional e humana são um raro exemplo de integridade e a tornam incontestavelmente numa pessoa inesquecível para todos aqueles com quem trabalha e convive. Quanto mais não fosse, só por esta extraordinária oportunidade, o meu estágio na ESFMP já teria valido a pena, por me ter proporcionado uma visão realista, mas simultaneamente humanista, de encarar o quotidiano da vida de um professor.

Não sei o que o futuro me reserva, mas sei que este ano, que velozmente findou, deixou uma marca indelével na pessoa que hoje sou.

Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não frutos,
Pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria,
Ao que desconhecemos
E ao que é do dia a dia.
Chegamos? Não chegamos?
Partimos. Vamos. Somos.

“Pelo sonho é que vamos”, Sebastião da Gama (2002)

Bibliografia

Ambrósio, Teresa. *Educação e Desenvolvimento – I Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Lisboa: FCT – UNL / UIED – FCT, s/d.

Arends, Richard. *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1995.

Baker, Joanna e Heather Westrup. *Essential Speaking Skills: Handbook for English Teachers*. Londres: Continuum, 2003.

Bimmel, Peter, Bernd Kast, e Gerd Neuner. *Deutschunterricht Planen – Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. Munique: Goethe-Institut, 2003.

Briz, Antonio, Marta Albelda, e María José Fernandez. *Saber Hablar*. Madrid: Instituto Cervantes, Santillana Ediciones Generales, S.L., 2008.

Brown, D. H.. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Teaching Pedagogy*. Eaglewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen, Ulrike Jessner, eds. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition – Psycholinguistic Perspectives*. N.p.: Multilingual Matters, 2001.

Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Coordenação de edição: Ministério da Educação/GAERI. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário/Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001.

Cope, Wendy. “The Concerned Adolescent”. *Serious Concerns*. London: Faber and Faber, 1992. 21-22.

Costa, J. Almeida e A. Sampaio Melo. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 1995.

Day, Christopher e Qing Gu. *The New Lives of Teachers*. Oxon: Routledge, 2010.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo, 2001.

Duquette, Georges, ed. *Second Language Practice – Classroom Strategies for Developing Communicative Competence*. Cleveland: Multilingual Matters, 1995.

Estrela, Albano. *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

Glaboniat, Manuela *et al.* *Profile deutsch*. Munique: Langenscheidt, 2002.

Guerra, Joaquim. “O património tradicional e oral no contexto escolar: contributos para o desenvolvimento da competência de falante/ouvinte. *Revista Inovação* Vol.12, n.º 2, (1999), 75-87. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education, 2001.

Krashen, Stephen D.. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching series. London: Prentice, 1981.

Lameiras, Maria Stella T. Barros, “Ensino de língua x cultura: em busca de um aprendiz artesão, autónomo e cidadão”, *Língua, Cultura e Ensino*, Org. Roseanne Rocha Tavares. Alagoas: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2006. 29-40.

Lüger, Heinz-Helmut. *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation – Fernstudieneinheit 6*. Berlin: Langenscheidt, 1994.

Messe, Herrad. *Radio D – Kursbuch mit Hörtexten für Anfänger*. Berlin: Langenscheidt, 2005.

Neuner, G., M. Krüger, e U. Grewer. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 2000.

Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

---. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New Jersey: Prentice Hall, 1991.

Prator, Clifford H. e Marianne Celce-Murcia. "An outline of language teaching

approaches." In Celce-Murcia, Marianne e Lois McIntosh (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House, 1979.

Richards, Jack C.. *Teaching Listening and Speaking - From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press, 2008.

Rodrigues, Sónia Valente. "Fonética e Fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização". *Encontro sobre Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 e 13 de Setembro de 2005 (1-33).

Scrivener, Jim. "Appendix: Observation tasks". *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994. 201-212.

Sousa, Alberto. *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

Spratt, Mary, Alan Pulverness, e Melanie Williams. *TKT – The Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Storch, Günther *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Paderborn: Fink GmbH, 1999.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. *Teaching Knowledge Test Glossary*. Cambridge: UCLES, 2005.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. *Teaching Knowledge Test Glossary*. Cambridge: UCLES, 2009.

Wajnryb, Ruth. *Classroom Observation Tasks*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

Textos Electrónicos

Afonso, Clarisse da Conceição Alves e Costa. *Landeskunde e o Ensino do Alemão como Língua Estrangeira*. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 1996. Disponível no URL <<http://hdl.handle.net/10362/2425>> (última consulta a Janeiro de 2011).

Alfabeto Fonético Internacional. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003. Disponível no URL <[http://www.infopedia.pt/\\$alfabeto-fonetico-internacional](http://www.infopedia.pt/$alfabeto-fonetico-internacional)> (última consulta a Novembro de 2010).

Colaço, Madalena, André Eliseu, Dulce Pereira, Rita Veloso. *Guião – A representação dos sons da fala*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Departamento de Linguística Geral e Românica, Linguagem e Comunicação, 2009/2010, 1.º semestre. Disponível no URL <http://www.ergative.net/ELH/elh_docs/files/Guiao_quatro_a.pdf> (última consulta a Novembro de 2010).

Bailey, Kathleen, “Reflective Teaching: situating our stories”. *Asian Journal of English Language Teaching*. Vol. 7 (1997): 1–19. Disponível no URL <<http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol7/art1.htm>> (última consulta a Novembro de 2010).

Baker, Mike. What makes a good teacher? BBC News, UK, Education, 26 Janeiro 2008. Disponível no URL <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/7209096.stm>> (última consulta a Agosto de 2011).

Bhela, Baljit. “Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage”. *International Education Journal*, Vol. 1, N.º 1, 22-31, 1999. Disponível no URL <<http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v1n1/bhela/bhela.pdf>> (última consulta a Junho de 2011).

Byram, Michael, Gerald Neuner, Lynne Parmenter, Hugh Starkey, e Geneviève Zarate. *Intercultural competence*. Brussels: Council of Europe, 2003. Sinopse disponível no URL <http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&=EN&produit_aliasid=1647> (última consulta a Junho de 2011).

Cooper, Alice. “The Wolf’s Tale”. *Short and scary!: a book of very short scary stories*. Oxford, Oxford University Press, 2002, (62-3). Disponível no URL

<<http://www.teachingenglish.org.uk/try/britlit/wolfs-tale>> (última consulta a Abril de 2011).

Costa, Maria Isabel Almeida. “A Oralidade no processo de ensino aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras: um estudo de caso na disciplina de Inglês no contexto escolar português”. Dissertação Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2009. Disponível no URL <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11112>> (última consulta a Junho de 2011).

Despacho Normativo n.º 338/93 de 21 de Outubro. Disponível no URL <<http://www.educare.pt/educare>> (última consulta a Fevereiro de 2011).

Dias, Ana Paula, Assunção Themudo Caldeira Cabral, Encarnação Silva, Filomena Viegas, Glória Bastos, Irene Mota, Joaquim Segura, Mariana Oliveira Pinto, Carlos Reis (coord.). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa, Dezembro de 2008. Disponível no URL <<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico>> (última consulta a Agosto de 2011).

Dubet, François. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, nºs 5 e 6, Set./Dez. (1997): 222-231. Disponível no URL <http://www.aracati.org.br/porta/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/Juventude_Contemporaneidade.pdf#page=222> (última consulta a Junho de 2011).

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto. Documentos de Referência: *Projecto Educativo e Regulamento Interno 2010/ 2013*. Disponível no URL <<http://www.esfmp.pt/node/634>> (última consulta a Julho de 2011).

Gaskins, Irene. “Problem Solving - Struggling Readers”. *The Reading Teacher*, Vol. 53, nº. 2, Oct., (1999): 162-164. Disponível no URL <http://www.jstor.org/pss/20204768?searchUrl=%2Faction%2FdoBasicSearch%3Ffilter%3Djid%253A10.2307%252Fj50000145%26Query%3DIrene%26wc%3Don&Search=yes> (última consulta a Março de 2011).

GAVE. Avaliação da Expressão Oral no Ensino Secundário, Língua Estrangeiras, 2008 Francês e Inglês, 11.º ano (Nível de Continuação) - CATEGORIAS E DESCRITORES PARA A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL. Disponível no URL <http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=10&fileName=Nivel_Continuacao_Frances_Ingles_11ano_b.pdf> (última consulta a Maio de 2011).

Guerra, Maria Cristina Gonçalves. “O Oral na sala de aula: contributos para o seu ensino em Língua Materna e em Língua Estrangeira.” Dissertação Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009. Disponível no URL <<http://hdl.handle.net/10216/55047/tesemestcristinaguerra000123449.pdf>> (última consulta a Agosto de 2011).

Leavitt, Melissa C. “Team Teaching: Benefits and Challenges”. Newsletter *Speaking of Teaching*, Vol.16, No.1, 1-4, Stanford University, 2006. Disponível no URL <<http://www.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/teamteaching.pdf>> (última consulta a Agosto de 2011).

Martins, Rosa. “Estratégias para incrementar a participação oral voluntária na Língua-alvo - Estudo Exploratório.” Dissertação de Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Junho de 2009. Disponível no URL <<http://hdl.handle.net/10216/20407/mestrosamartineseestrategias000085496.pdf>> (última consulta a Agosto de 2011).

McKendry, Eugene. “An Overview of Second Language Teaching Methods and Approaches”. Disponível no URL <<http://www.cramlap.org/FileStore/Filetoupload,23970,en.doc>> (última consulta a Setembro de 2011).

Normas de Referência Bibliográfica. MLA Style Manual (abridged). N. p.: Via Panorâmica, 2008. Disponível no URL <<http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/conferencias/novas-normas-de-publicacao.pdf>> (última consulta a Agosto de 2011).

Paulson, Donald R., e Jennifer L. Faust. *Active Learning For The College Classroom*. Disponível no URL <<http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/Active/#define>> (última consulta a Julho de 2011).

Renshaw, Jason D., “Grammar Translation Method”. Disponível no URL <http://www.englishraven.com/method_gramtrans.html#anchor_2933> (última consulta a Agosto de 2011).

Seixas, João, José Pascoal, Maria Joana Campos, Maria José Grosso, Maria de La Salette Loureiro, Maria da Conceição Coelho (Coord.). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Homologação 23/05/2001 (10º Ano), 25/03/2002 (11º e 12º Ano). Disponível no URL < <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=P>> (última consulta a Agosto de 2011).

Universität Augsburg, Sprachenzentrum. *Sprachpraxis und Studium - Empfehlungen für Studierende*. 11.05.2005. Disponível no URL <<http://www.sz.uni-augsburg.de/allgemeinedateien/sprachpraxisstudium.htm>> (última consulta a Agosto de 2011).

URL <<http://esna.ccbi.com.pt/file.php/1/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>>, pag. 35 (última consulta a Julho de 2011).

URL <<http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=287>> (última consulta a Julho de 2011).

URL< http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2/ingles_10_11_12_cont.pdf>, (última consulta a Julho de 2011).

URL <www.min-edu.pt> (última consulta a Julho de 2011).

Anexos

Índice dos Anexos

Anexo 1	i
Anexo 2	ii
Anexo 3	iii
Anexo 4	iv
Anexo 5	v
Anexo 6	vi
Anexo 7	vii
Anexo 8	viii
Anexo 9	ix
Anexo 10	x
Anexo 11	xi
Anexo 12	xii
Anexo 13	xiii
Anexo 14	xiv
Anexo 15	xv
Anexo 16	xvi
Anexo 17	xvii
Anexo 18	xviii
Anexo 19	xix
Anexo 20	xx
Anexo 21	xxi
Anexo 22	xxii
Anexo 23	xxiv

Anexo 24	xxv
Anexo 25	xxvi
Anexo 26	xxvii
Anexo 27	xxix
Anexo 28	xxx
Anexo 29	xxxi
Anexo 30	xxxii
Anexo 31	xxxiii
Anexo 32	xxxiv
Anexo 33	xxxv
Anexo 34	xxxvi
Anexo 35	xxxvii
Anexo 36	xxxviii
Anexo 37	xxxix
Anexo 38	xl
Anexo 39	xli
Anexo 40	xlii
Anexo 41	xliii
Anexo 42	xlix
Anexo 43	lii